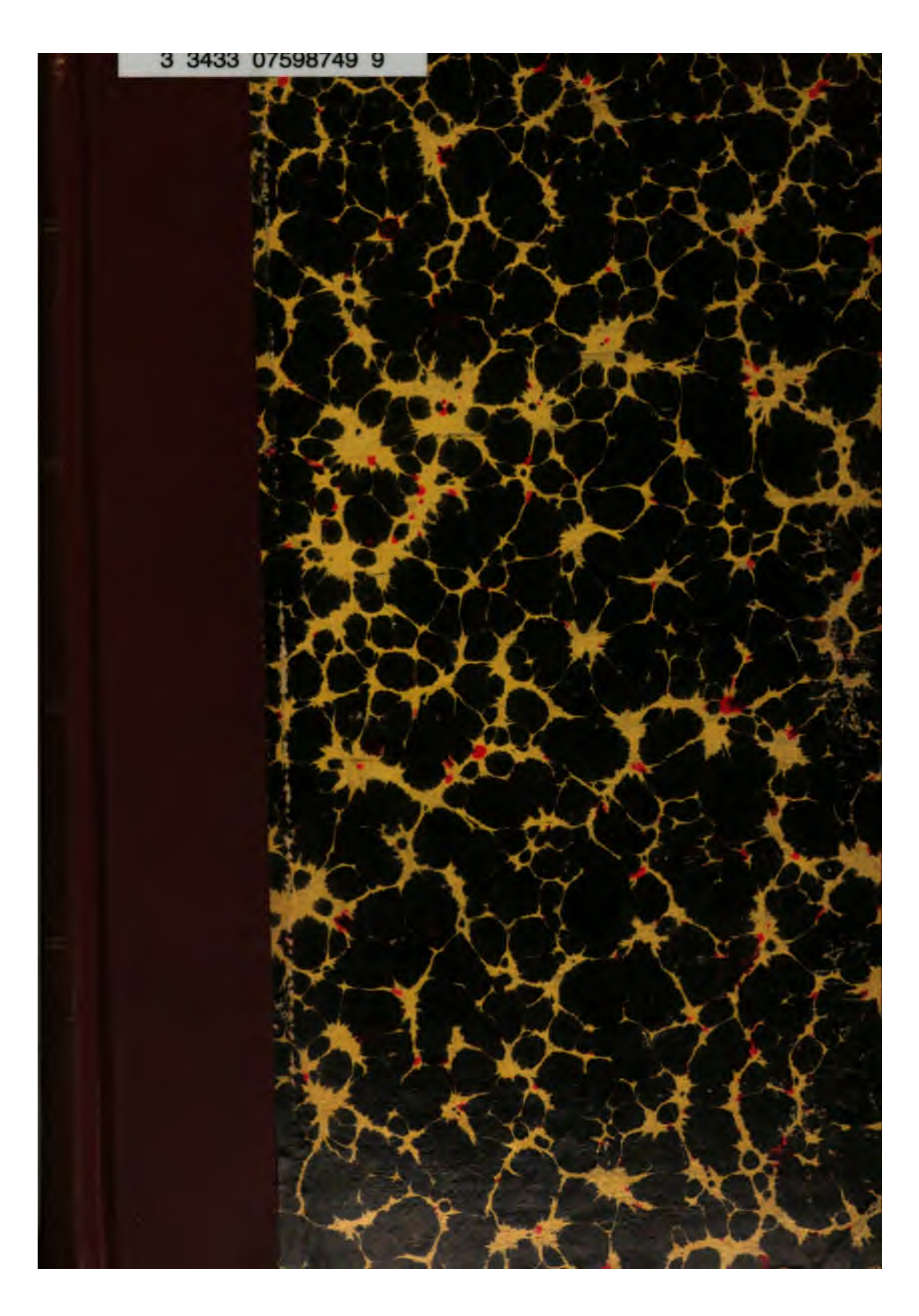
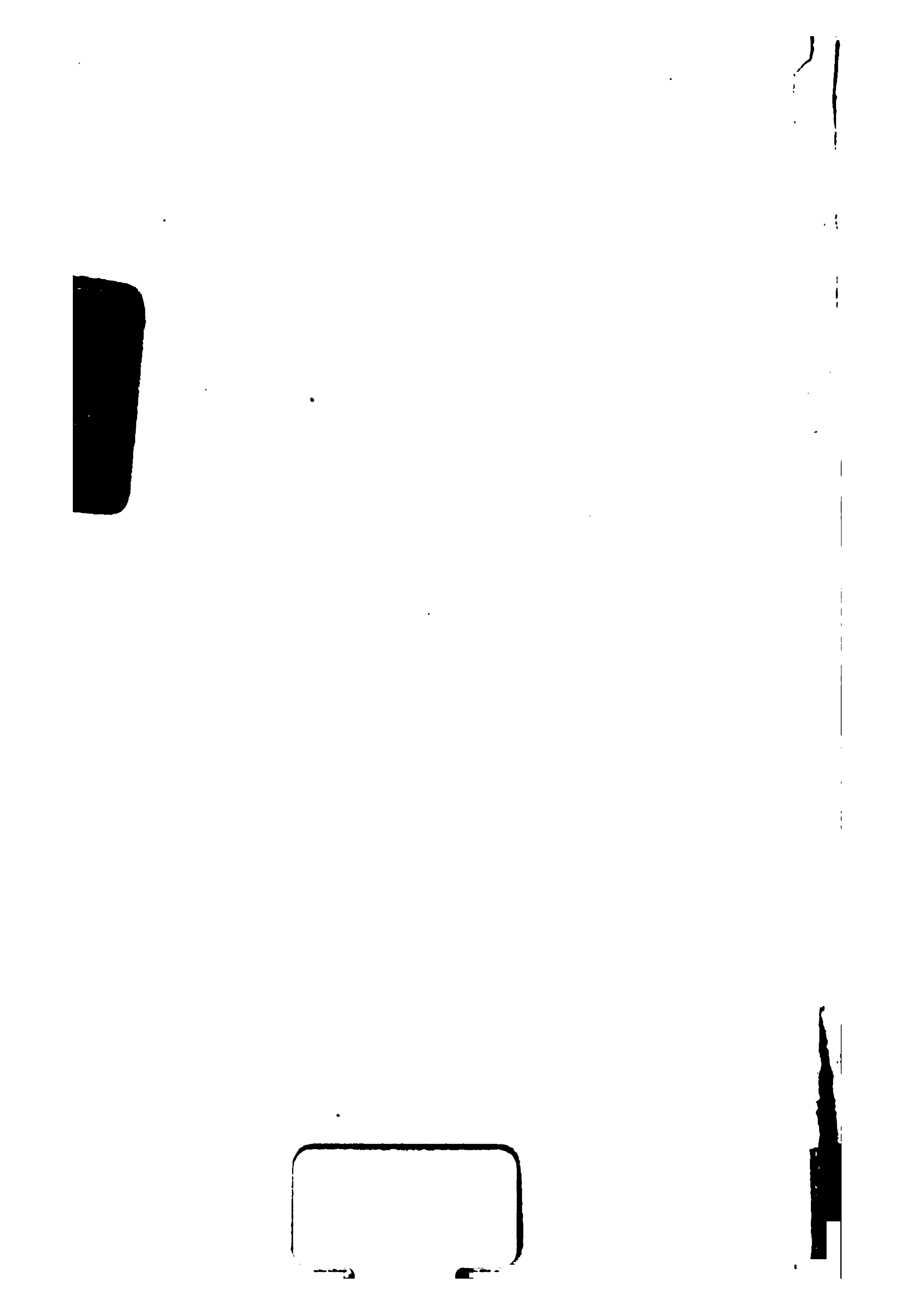
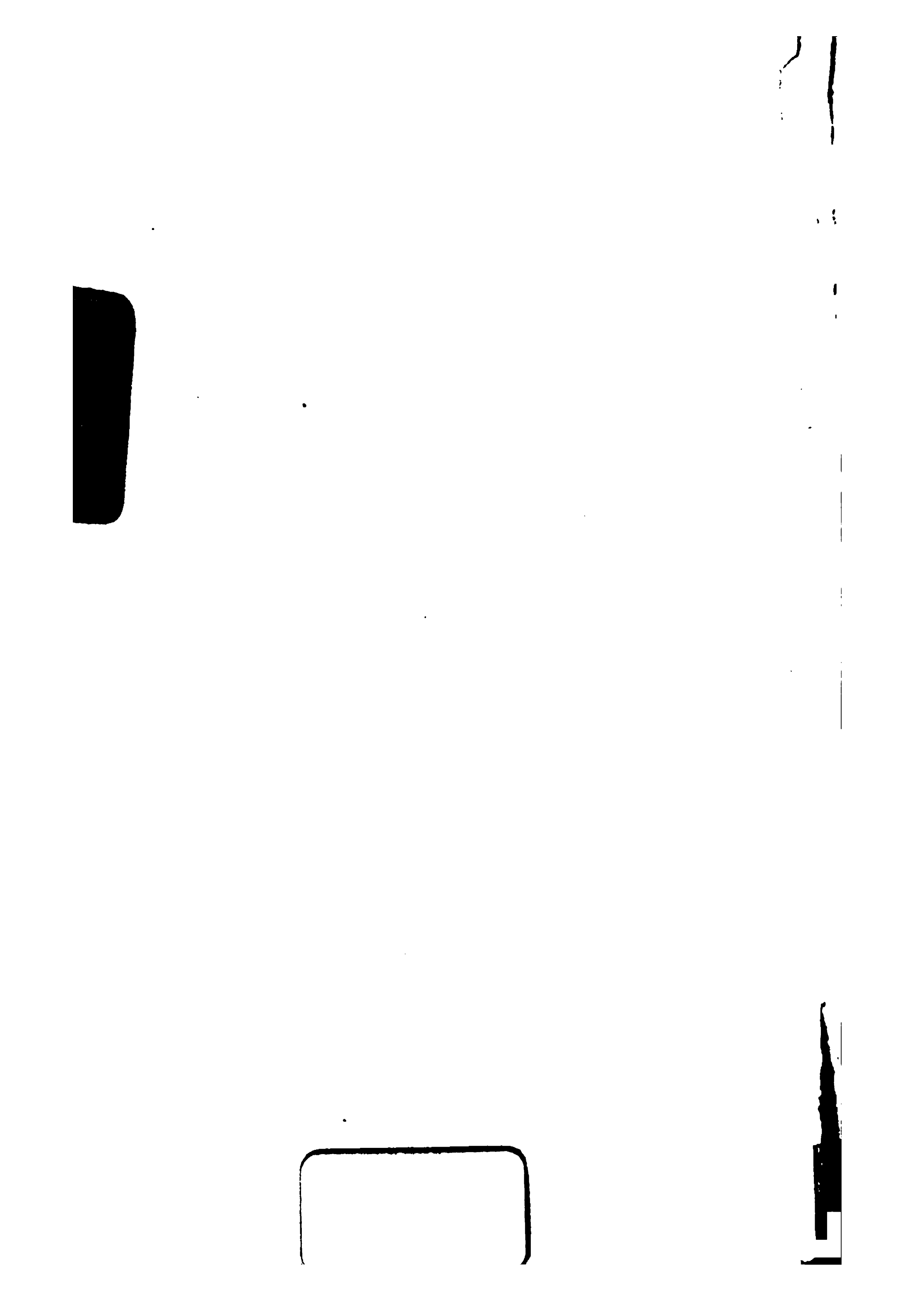

3 3433 07598749 9



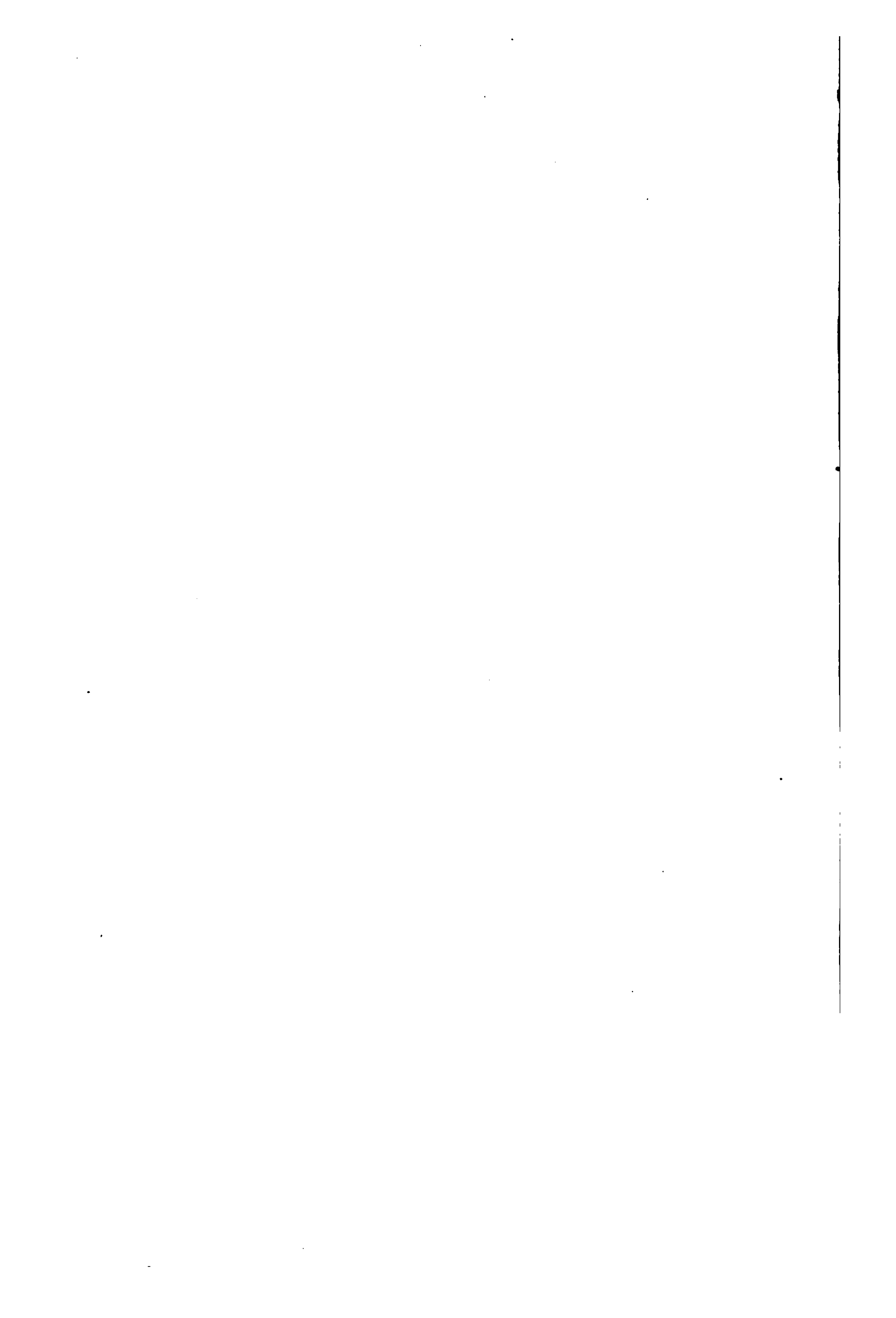
58B Z

Revue
SSA



5882

Revue SSA



REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXIX

Juillet-Décembre 1896

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXIX

Juillet-Décembre 1896.

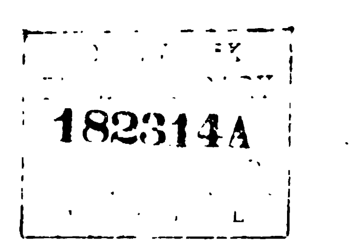


PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1896



Nouvelle série. Tome XXIX. N° 7. 15 juillet 1896.

REVUE PÉDAGOGIQUE

M. F. BUISSON A LA SORBONNE

M. F. Buisson quitte la direction de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, pour remplacer dans sa chaire de Sorbonne le regretté Henri Marion. Ce n'est pas à la *Revue pédagogique*, à laquelle il tient de si près, qu'il appartient de dire ce qu'a été, depuis 1879, M. Buisson à la tête de l'enseignement primaire. D'ailleurs, la France républicaine le sait, et nous n'apprendrions rien à nos lecteurs.

A la Sorbonne, M. Buisson va consacrer son activité, sous une forme nouvelle, à la même cause; sa voix aura la même autorité, et les services que rendra son savoir et sa haute compétence ne seront pas d'un ordre moins éminent.

Mais, dans cette circonstance où tant d'amis et de collaborateurs lui disent leurs regrets d'avoir à se séparer de lui, nous voulons reproduire ici les pages émues — publiées par le doyen de la presse scolaire française, le *Manuel général de l'instruction primaire* — dans lesquelles un de ses auxiliaires de la première heure, M. Ch. Boniface, ancien chef du bureau du personnel, a exprimé les sentiments de vif et respectueux attachement que M. Buisson a inspirés à tous ceux qui ont travaillé près de lui et sous sa direction à la grande œuvre de la reconstitution de nos écoles. A ce langage d'un homme de cœur, la *Revue pédagogique* tient à s'associer publiquement.

LA RÉDACTION.

Voici l'article de M. Boniface :

« M. Buisson.

» M. Buisson quitte la direction de l'enseignement primaire à laquelle il avait été appelé par M. J. Ferry le 3 février 1879. Fidèle à la cause qui le passionne depuis sa jeunesse, il voudrait continuer

à la servir, à la Faculté des lettres de Paris, dans la chaire de la science de l'éducation.

» Je n'ai pas la prétention d'analyser l'œuvre considérable que M. Buisson a accomplie pendant ces dix-sept dernières années. La tâche serait au-dessus de mes forces. Laissant à de plus compétents le soin de décrire pierre à pierre l'immense édifice qu'il a construit, je me bornerai à un rôle plus restreint et, j'ajouterai, bien cher à mon cœur : je veux essayer de parler de l'homme que j'ai connu et acquitter publiquement envers lui une dette de reconnaissance.

» Associé, dès la première heure, à une partie de ses travaux, je l'ai quitté avec un profond regret lorsque, il y a trois ans, l'heure du départ a sonné pour moi, lui vouant une affection qui restera éternellement vivace.

» Dès les premiers jours de l'avènement de M. Buisson, j'avais compris qu'un grand changement allait s'opérer dans nos mœurs administratives. De simples commis dociles aux ordres, ce chef éminent qui, plus que tout autre, aurait eu le droit d'agir seul, de commander et d'être obéi, avait fait de nous ses véritables collaborateurs, parfois même ses conseillers. Il aimait à nous associer à ses travaux, à nous entendre discuter ses idées, ses projets de réformes, écoutant attentivement les observations. C'est que son esprit largement libéral se serait mal accommodé d'un entourage composé de simples exécuteurs ; il voulait être servi par des hommes capables de réfléchir et d'avoir leur opinion, fût-elle contraire à la sienne.

» Je me souviens de la surprise mêlée d'embarras que me causa, au début, ce nouveau système qui, en nous faisant une part d'initiative, étendait notre responsabilité.

» J'ai eu le malheur de lui dire un jour, ahuri que j'étais en le voyant renverser des obstacles que l'on nous avait dressés à considérer comme infranchissables : « Cela ne s'est jamais fait ». C'est une phrase que je n'ai pas répétée ; j'ai compris qu'elle sentait trop la routine pour être de son goût et que bien des choses qui ne s'étaient jamais faites pouvaient parfaitement se faire. Je commençais à dépouiller le vieil employé.

» M. Buisson ne se contentait pas d'attendre de nous plus que les régimes précédents ne nous avaient demandé, il faisait naître

les occasions qui pouvaient nous mettre en mesure de répondre à sa confiance en contribuant à notre perfectionnement. Un jour (c'était au commencement de l'année 1880), il me dit : « Un chef » de bureau du personnel doit connaître les fonctionnaires autre- » ment que par leurs dossiers; il est nécessaire qu'il les observe » sur leur champ d'action. Je vais faire une tournée d'inspection, » je vous emmène. »

» Outre que j'ai fait en sa compagnie le plus charmant voyage d'agrément, j'ai plus appris, pendant ces quelques jours, en le suivant et en l'écoutant, que ne m'avait enseigné toute la première partie de ma carrière. Après avoir vu, sous la conduite du plus compétent des maîtres, fonctionner des écoles de tout ordre et y vivre des hommes que je ne connaissais que par l'immobilité des dossiers, je me suis rendu compte du travail incessant qui incombe, du matin au soir, à ces vaillants serviteurs de l'enseignement primaire, directeurs d'écoles normales, inspecteurs, instituteurs, du mérite qu'ils ont et des égards auxquels ils ont droit. A ma grande joie, ce voyage s'est renouvelé l'année suivante.

» Je n'apprendrai rien à personne en parlant de la monotonie de la vie de bureau et de la facilité avec laquelle ceux qui la mènent sont portés à l'engourdissement. Eh bien! sans rien demander, sans se montrer même, M. Buisson tenait son personnel constamment en éveil. L'extrême bienveillance avec laquelle il nous traitait, son indulgence à excuser les fautes ou les oublis qu'il nous arrivait de commettre, avaient fait de nous tous ses débiteurs, et c'était à qui s'acquitterait le mieux envers lui. Je n'exagère pas en disant que c'était pour lui que nous travaillions, avec la préoccupation constante de lui épargner les ennuis qu'une négligence aurait pu lui causer.

» Voilà la respectueuse sympathie qu'il inspirait; voilà l'autorité qu'il exerçait sans avoir jamais eu à l'imposer. Ce n'était pas une autorité de forme qui repose sur l'intimidation, mais une autorité spontanée qu'inspire une supériorité incontestée, mêlée de douceur et de bienveillance.

» Je n'ai pas oublié que, pendant les sept ou huit premières années qui ont suivi mon entrée au ministère, je n'ai vu qu'une seule fois mon chef de division. Il m'avait fait appeler pour

m'administrer une forte réprimande ; vous voulez savoir quel était mon crime? Arrivé cinq minutes en retard, je n'avais pas signé la feuille de présence! En entrant, j'ai dû me nommer, j'étais un étranger pour ce chef d'une autre époque.

» La feuille de présence a fait son temps; l'arbre sur lequel elle poussait est bien mort. Finie aussi cette indifférence dédaigneuse de l'ancien temps que M. Buisson a remplacée par une sollicitude toute paternelle; il connaissait personnellement tous les employés de sa direction, jusqu'au plus humble. Il s'intéressait à chacun et, dès qu'il apprenait qu'un événement heureux ou malheureux était survenu dans la famille de l'un d'eux, il lui adressait des félicitations ou des encouragements.

» La distance entre le peintre et le modèle, qu'il a cherché à reproduire, est trop grande pour que je n'aie pas été sensiblement au-dessous de ma tâche. Je me résume en adressant à M. Buisson, au moment de son départ, un salut de reconnaissance et de profonde affection, et en disant que les quatorze années que j'ai passées auprès de lui seront, de toute ma carrière de quarante ans, celles qui me laisseront le meilleur souvenir.

» Ch. BONIFACE. »

APRES L'ECOLE, AVANT LA VIE

(Étude lue dans l'assemblée des professeurs du lycée de Laon).

Aux termes de la loi, tout Français demeure jusqu'à vingt et un ans soumis à la puissance paternelle ou, si elle fait défaut, à l'autorité d'un tuteur. Tant que dure la minorité, nous sommes réputés incapables d'exercer par nous-mêmes nos droits civils et nous ne jouissons pas de nos droits politiques. Cela est sage, parce que cela est conforme à la nature des choses, laquelle veut du temps pour produire un homme.

A treize ans, quelquefois plus tôt, l'immense majorité des jeunes Français sortent de l'école pour n'y plus revenir. Sont-ce donc ceux qui trouveront dans la famille le complément d'une instruction et l'achèvement d'une formation morale encore à l'état d'ébauches? Tout au contraire, ce sont les enfants de ceux qui peinent pour vivre, et, s'ils quittent les bancs de si bonne heure, c'est que les nécessités naturelles pèsent déjà sur eux, c'est qu'il leur faut déjà « gagner leur pain ». — Ne récriminons pas : nulle richesse ne se crée sans travail. N'accusons pas la société : elle a déjà assuré à ces enfants treize années de vie sans leur demander de rien produire en échange.

Les voici rendus à leurs familles, c'est-à-dire le plus souvent livrés à eux-mêmes. L'Etat s'est reconnu obligé de les instruire jusque-là. Il ne les tiendra pour des hommes et ne les fera citoyens que dans huit ans. Se peut-il qu'il n'ait plus durant ce temps aucun devoir de magistrature morale à remplir vis-à-vis d'eux? Le soutenir serait contradictoire, et la logique, s'accordant au moins une fois avec le bon sens, avec la morale, avec l'intérêt public et privé, exige que l'on poursuive l'œuvre commencée et qu'on ne reste pas à mi-chemin.

On ne songera pourtant pas à étendre la durée de la scolarité : les exigences pressantes de la vie, l'inévitable initiation au travail ne le permettraient pas.

A une période de transition conviennent des mesures de transaction. Ne convient-il pas d'ailleurs d'agir avec le jeune homme autrement qu'avec l'enfant, et de favoriser, en la traitant comme si déjà elle était plus qu'un germe, l'éclosion de sa liberté? Ce qui était imposé va devenir facultatif : ce à quoi il fallait jusqu'alors consacrer toute la journée, ou à peu près, ne réclamera plus qu'une part des loisirs.

Il n'y a eu jusqu'ici, en France, aucune organisation d'ensemble répondant au plan qu'en deux mots nous venons de tracer. Il est urgent de créer cette organisation : personne ne le conteste, et depuis quelque temps l'administration s'y emploie activement. Nous voudrions rechercher quelques-unes des conditions auxquelles il faudra satisfaire si l'on veut réussir.

La question qui nous occupe est, on le remarquera, distincte de ce qui touche à l'enseignement des adultes proprement dits, mondains qui ne cherchent dans les conférences qu'une distraction parmi les autres plaisirs du jour, gens sérieux et instruits qui aiment à entendre parler de choses sérieuses et à s'instruire davantage, petits employés et ouvriers curieux d'apprendre et qui ne croient pas que le bonheur consiste exclusivement à jouer, à crier et à boire dans une atmosphère épaisse et malsaine. Plaire aux gens à la mode n'est pas un mal; mais on y a toujours songé, parce que leurs applaudissements sont une récompense que l'on n'a jamais entièrement dédaignée et qui suffit à entretenir le zèle. On a moins souvent pensé aux gens de petite condition, parce qu'ils ne font pas les réputations.

Aujourd'hui pourtant une grande ardeur semble remplacer à cet égard l'indifférence d'hier. Mais déterminer ce qui convient aux hommes est une tâche; considérer ce qui convient aux jeunes gens en est une autre. C'est cette dernière seule que nous nous sommes assignée.

I

A des adolescents qui ont treize ans au moins, vingt ans au plus, quelles leçons doit-on faire? Il ne s'agit plus ici d'enseigner les éléments que l'enfant est censé avoir appris déjà. Si, au sortir de l'école, quelques-uns ne savent ni lire, ni écrire ni comp-

ter, il est désirable que l'on cherche à réparer le mal, mais ces cas doivent être de plus en plus rares. D'ailleurs, s'attacher à une œuvre semblable, c'est moins étendre les bons effets de l'école que s'appliquer à faire ce qu'elle n'a pas fait.

Il n'y aurait pas lieu de faire porter partout l'enseignement sur les mêmes matières. Cette uniformité absolue, dont on a souvent déploré les effets à l'école, serait encore plus fâcheuse si l'on prétendait l'imposer à des maîtres de bonne volonté dont les compétences seraient forcément inégales et diverses, et à des auditeurs sur qui la variété des milieux où ils vivent et des professions auxquelles ils se forment aurait déjà mis des empreintes dissemblables. On trouverait donc, dans l'examen des maîtres et des élèves, de précieuses indications sur ce que réclamerait chaque milieu, indications fort nettes en chaque cas, encore qu'on ne puisse guère les énumérer d'avance.

Cependant, quelque souplesse qu'on soit disposé à exiger d'un programme, on ne s'interdit pas pour cela de le subordonner à certains règles, sans lesquelles il n'y aurait que chaos dans les conceptions et anarchie dans l'exécution. Aussi voudrions-nous, tout en laissant de côté les détails, marquer en principe ce qu'il ne faudrait pas faire, ce qu'il est indispensable de faire, et enfin dire l'esprit général qui doit inspirer et animer l'œuvre en toutes ses parties.

Nous proscririons, sans hésiter, la leçon savante qui apporte plus d'honneur à celui qui la fait que de profit à celui qui l'écoute, et dont tout le résultat appréciable est de faire naître une admiration inintelligente, à moins que ce ne soit une stupéfaction inerte, chez le jeune auditeur déconcerté.

Nous ne voudrions pas davantage du discours éloquent. Outre que c'est une des choses dont on se fatigue le plus vite, il a encore l'inconvénient de faire croire à la prépondérance des mots sur les choses et de provoquer de trop faciles imitations. Il y a bien assez de bavards sans que l'on s'occupe à en recruter d'autres. Il y a bien assez de gens qui se paient de mots pour que l'on puisse croire le temps venu de leur fournir des idées.

Mais quelles idées? Est-il besoin de dire qu'il les faut appropriées à ceux à qui on les communique, c'est-à-dire assimilables à des esprits qu'il faut sans doute supposer droits, mais à qui il

ne faut pas craindre de donner des explications des choses les plus simples, à qui l'on ne doit pas avoir peur non plus de répéter souvent les mêmes choses. Il y a telle vérité qui ne pénètre en ces esprits qu'après qu'on en a fait le siège en règle, surtout si elle doit, pour y entrer, en déloger un préjugé qui est depuis longtemps dans la place. Et ce peut être une vérité capitale.

On le prévoit facilement : des hommes rompus à l'enseignement sont presque seuls capables d'une pareille besogne.

Nous nous serions mal expliqué pourtant si l'on imaginait que le seul ou même le principal but à atteindre soit, à nos yeux, de donner plus de savoir aux jeunes gens. Certes, apprendre ce que l'on ignore n'est jamais, en soi, une mauvaise chose. Mais ce peut être une chose indifférente. Bien plus, avoir certaines connaissances, quand on est dépourvu de certaines autres sans lesquelles on use mal des premières, n'est souhaitable à personne. L'impossibilité de tout étudier oblige à faire un choix. Ce que nous venons de dire prouve que ce choix ne doit pas être fait au hasard.

L'étude d'une langue vivante ou de certaines sciences, celle de l'anglais, de l'allemand ou de la comptabilité, pour les jeunes gens qui sont dans le commerce, est une très louable application de l'activité; mais ceci se rapporte à la formation professionnelle, ne permet les groupements d'auditeurs que dans les grandes villes et donnerait lieu à trop de dispersion d'efforts dans les petits centres. Écarter ce qui est utilitaire et professionnel n'est pas renoncer à tout ce qui est utile.

C'est ainsi que nous mettrions au premier rang des connaissances à répandre les principes de l'hygiène. Rien n'est plus généralement méconnu. Or, que de souffrances on épargnerait, que de dommages matériels et peut-être de chutes morales on préviendrait, que d'existences on sauverait, en énonçant avec force et clarté certaines vérités d'une application constante dans la vie! L'amour de la propreté, l'horreur de l'intempérance, le désir d'une habitation commode, aérée, éclairée, salubre, où s'éviteraient aisément les promiscuités dangereuses, ne sont pas choses si communes qu'on puisse croire superflu de travailler à en développer le goût.

Ce sont là vertus physiques, dira-t-on, et qui ne touchent pas à

la valeur morale. — Mais qui ne voit, au contraire, à moins d'être aveugle, que tout progrès réalisé dans ce sens est un profit net pour l'amélioration morale elle-même, laquelle rencontre si souvent des obstacles matériels et ne peut que gagner à la suppression de ces obstacles?

Si nous cherchons ainsi des auxiliaires de l'action morale, nous n'avons garde de vouloir nous passer d'elle. Nier l'efficacité des préceptes moraux pour la direction de la vie est pourtant de mode aujourd'hui.

Le reproche est fondé si l'on veut dire qu'une leçon de morale théorique est impuissante à amener une conversion. Mais d'où cela vient-il, sinon de ce que l'on n'a pas assez de foi dans l'enseignement moral et qu'on ne l'a pas rendu, si je puis dire, parallèle à tout le cours de l'existence? Donnez-le à l'enfant dès le début et avec l'autorité irrésistible de l'exemple; ne cessez pas de le lui procurer quotidiennement jusqu'à ce qu'il soit devenu un homme : alors les habitudes mauvaises ne naîtront pas ou du moins ne se formeront pas sans obstacle.

La morale n'apparaîtra pas à l'homme, à une heure tardive, comme une théorie aride et une science vaine, comme un empêchement imprévu à l'assouvissement des passions : elle sera la compagne familière et aimée de toute la vie, elle ne sera plus pour lui une étrangère, elle fera corps avec lui-même.

Peut-être conviendrait-il aussi, pour éclairer le jeune homme et le mettre en état, une fois citoyen, de juger lui-même, d'une façon sérieuse et positive, la condition humaine, de lui exposer, non les détails infinis et les systèmes sujets à controverse, mais les propositions essentielles et si simples de l'économie politique. Que d'illusions dangereuses seraient ainsi dissipées! Mais en ruinant les utopies, que de forces ne donnerait-on pas à la cause saine et juste du progrès moral et de l'approximation croissante de l'équité dans l'ordre social!

Il ne semble pas non plus que l'on puisse passer sous silence les droits civils et politiques. Un cours de législation serait hors de proportion avec le but à atteindre et ne pourrait être suivi. Mais pourquoi ne pas dire quels sont les principaux actes de la vie civile, quelles conditions la loi exige pour leur accomplissement? Là où l'enfant ne voyait que des formules vides de sens, apprises

de mémoire et bien vite oubliées, le jeune homme commence à apercevoir l'application à la réalité, comprend et retient. Il n'y aurait aucun danger à faire connaître les attributions des principaux pouvoirs publics, le rôle des grandes administrations, et l'on ne voit pas pourquoi l'on tairait les lois électorales.

Si l'on veut que les Français s'attachent fortement à la liberté, il faut qu'ils sachent ce que c'est qu'un droit, en quoi il diffère d'un désir ou d'un caprice, comment tout droit trouve ses limites dans les droits des autres. Se peut-il imaginer rien de plus salutaire à la formation du caractère que la connaissance nette du domaine où l'activité peut librement se mouvoir et des bornes qui lui sont posées par des nécessités ou matérielles ou morales? On rencontrerait là aussi d'excellentes occasions de montrer, sur des exemples positifs, ce qu'il est raisonnable de demander à la loi, ce qu'il est peu sensé d'en attendre, comment toute mesure générale nuit fatalement à certains intérêts particuliers, comment il ne faut pas toujours accuser la volonté des hommes des défauts inhérents à toute législation, comment enfin, si l'on peut espérer réduire de plus en plus la part de l'injustice et de la souffrance, les mœurs doivent cependant, sur ce point comme sur d'autres, devancer la loi ou la compléter; la chimère d'une organisation sociale parfaite s'évanouissant ainsi à la lumière des faits.

On nous objectera sans doute que la part ainsi faite à la morale et aux sciences sociales est trop large et que nous omettons beaucoup d'études légitimes. Nous n'en rejetons pourtant aucune, mais nous mettons au premier plan ce qui nous paraît essentiel.

Un éminent historien, qui est aussi une haute personnalité universitaire, a déclaré naguère qu'il ne faut pas faire fond sur l'histoire pour former le sens moral. Ce serait peut-être prendre cette parole trop à la lettre que de s'en autoriser pour proscrire l'histoire. Sans être trop optimiste, on peut soutenir qu'il y a dans certaines comparaisons entre le passé et le présent de quoi réconforter l'homme, quand il est tenté de défaillir, de quoi lui prouver que tous les efforts ne sont pas vains, que l'humanité dispose aujourd'hui de plus d'éléments de bonheur qu'elle n'en a jamais eu. Je ne parle pas — tout le monde y a pensé — de ce que l'histoire de France peut apporter de secours, lorsqu'il s'agit de développer le sentiment patriotique et de faire naître un légitime

orgueil au souvenir de nos gloires, ou de toucher et d'enflammer les cœurs au récit de nos épreuves.

La géographie, quoiqu'elle soit apte à élargir l'esprit, comme les voyages eux-mêmes, paraît plus propre à délasser et à intéresser. Et comme il faut, en tout enseignement, des récréations, c'est à elle que je les demanderais volontiers.

Les sciences physiques et naturelles, dans la mesure où elles se rattachent à l'hygiène, seraient représentées dans notre programme. Une bonne description du corps humain et des fonctions essentielles de la vie (avec ce que suppose de physique et de chimie, pour être compris, un semblable exposé) ne serait pas moins capable de répondre à un vif sentiment de curiosité que propre à dissiper bien des erreurs fâcheuses et à faciliter la tâche du médecin lorsqu'il doit interroger le malade.

Il va sans dire que, dans les communes rurales, on ferait à l'agriculture une place d'honneur, et il y aurait lieu d'examiner si l'instituteur ne devrait pas être préparé plus efficacement encore à donner cet enseignement.

Les lettres proprement dites semblent bannies de notre plan. Il n'en est rien. La lecture et l'explication des textes ont une valeur éducative trop universellement reconnue pour que l'instruction morale n'y fasse pas très largement appel. A ce point de vue aussi on pourrait s'efforcer de développer le sens esthétique par une foule de moyens, entre lesquels la visite des musées et des monuments se recommande d'une façon toute spéciale.

Enfin il n'est aucune partie du savoir humain qui ne puisse être mise à contribution, surtout les jours où l'on voudrait rompre un peu l'uniformité, proche parente de l'ennui. Mais nous croyons que ce devraient être des excursions que ces conférences extraordinaires, et que la grand'route habituellement suivie ne pourrait que gagner à être droite et bien définie.

A notre avis, la surface à couvrir ne serait donc pas très vaste, mais n'est-ce pas un gros avantage? Car une action trop variée et livrée à trop d'initiatives est bien près d'avorter. Nous souhaiterions une influence ferme et suivie, et cela exclut l'abondance des matières et le grand nombre des collaborateurs.

Sans doute, aucune bonne volonté n'est à dédaigner, mais on trouverait toujours l'emploi du zèle, d'où qu'il vienne, dans les

conférences destinées aux adultes et dans lesquelles l'esprit de suite est moins nécessaire.

Mais nous voici en demeure de dire quel esprit devra animer l'œuvre que nous concevons. Le but est d'empêcher que, sorti de l'école, l'adolescent soit, ainsi qu'il arrive trop souvent, un enfant moralement abandonné. Or, pour développer en lui les habitudes de travail et de sérieux dans la vie sans lesquelles il n'y a ni dignité, ni bonheur, pour lutter contre le penchant au dénigrement systématique de l'autorité, contre l'intempérance, contre tant d'autres vices, on ne saurait mettre en œuvre des forces trop considérables.

Des convictions religieuses très profondes pourraient peut-être, en certains cas, assurer le succès.

Mais que faire là où la foi est morte, là où les familles se sont détachées des croyances religieuses, au point de ne plus vouloir qu'on les communique à l'enfant? Qu'on ne traite pas notre supposition d'invraisemblable : elle se réalise, au contraire, dans une notable partie de la population française, et principalement dans les villes. Si en maint endroit l'action religieuse est moins puissante, est-il sage de laisser dire que l'action morale s'est affaiblie dans les mêmes proportions? est-il prudent de ne rien tenter pour satisfaire à des besoins aussi pressants, surtout alors que l'Etat, par le fait même qu'il permet au citoyen de n'adhérer à aucun culte, s'est implicitement engagé à assurer la vie morale en dehors de toute préoccupation confessionnelle?

Ces graves considérations imposent au pouvoir de nouvelles obligations auxquelles il ne pourrait faillir sans se manquer à lui-même. Il est vrai que l'Etat sortirait de la neutralité religieuse à laquelle il est tenu, s'il essayait de faire concurrence aux cultes établis et de se substituer à eux dans tout ce qui est de leur ressort.

Mais ne pourrait-on pas, sans cesser de rendre hommage aux heureux effets que continuera d'exercer l'action religieuse partout où elle sera vivante et efficace, organiser en dehors de toute préoccupation confessionnelle (cela ne veut pas dire contre la religion), une sorte de direction morale de la jeunesse? Pour les enfants que leurs familles élèvent en dehors des croyances religieuses, cette institution répondrait à un besoin absolu en vue duquel il n'a pas été assez fait jusqu'ici. Et puisque une telle organisation,

encore que dégagée de toute idée confessionnelle, n'aurait rien d'irréligieux, elle ne pourrait offrir que des avantages même pour les enfants des familles attachées à un culte.

Loin d'alarmer les consciences, un semblable projet ne pourrait que réjouir les personnes les plus sincèrement religieuses. Celles-ci approuveront, en effet, tout ce qui tendra à une amélioration morale des hommes et ne trouveront pas mauvais qu'ici l'on collabore, par des moyens différents, à l'œuvre de salut qu'entreprend toute religion, et que là on agisse au mieux des intérêts moraux selon la seule méthode applicable.

D'un côté suppléance et de l'autre, si l'on nous passe l'expression, action parallèle : voici la fonction que, vis-à-vis des religions, l'œuvre en projet nous semble appelée à remplir. Mais sur quoi s'appuiera-t-elle pour accomplir cette double tâche?

Constatons d'abord que, tandis que s'affaiblissait la foi populaire, croissait la confiance dans la science. Celle-ci a même — quoi qu'on en ait dit récemment — recueilli et gardé une part de l'héritage des religions. On en citerait aisément plus d'une preuve. L'une des moins discutables est le crédit, toujours plus grand, qu'obtiennent certains projets de réforme intégrale de la société. L'idée maîtresse du collectivisme est que l'on peut soumettre au calcul tout ce qui touche à la production et à la consommation, qu'on peut organiser scientifiquement la société, qu'on y peut tout prévoir et pourvoir à tout.

S'il y a de la naïveté dans de telles espérances, on concédera du moins que les racines qu'elles ont poussées si rapidement en tant d'esprits témoignent de la prodigieuse puissance de ce que l'on pourrait appeler la « foi scientifique » et montrent tout le parti qu'il est possible d'en tirer. Partout où la science est la seule force morale restée debout, c'est d'elle qu'il faut attendre, c'est à elle qu'il faut demander les moyens de la formation morale.

Mais ce serait se tromper gravement que d'appliquer ce principe en distribuant les connaissances au hasard. Si tous les hommes pouvaient devenir des savants, il serait beau de les y aider; mais il est inutile de prendre corps à corps cette chimère. La fin à atteindre avec des enfants voués à une vie de labeur matériel, c'est simplement de développer en eux l'amour du pays, la probité, la tempérance, l'attachement à la famille. Une parole chaude

et colorée peut échauffer les volontés, enflammer les cœurs : mais en résultera-t-il souvent autre chose que de bonnes résolutions oubliées le lendemain?

Bien autrement profonde et durable serait l'action lente, continue, exercée chaque jour et surtout par voie indirecte. Que l'on répète, sans se lasser, aux jeunes gens dont le cerveau est tendre encore, les règles élémentaires de l'hygiène individuelle, domestique et sociale, qu'on leur dise que la science prescrit la plupart des choses que la morale ordonne, qu'on leur démontre les funestes effets de certains vices, qu'on use même de la crainte salutaire des microbes, de la maladie, de la misère, de l'hôpital et de la mort pour contenir ceux que n'arrête plus la crainte de l'enfer; et si l'on ne rend pas subitement l'homme parfait, on aura fait du moins quelque chose de positif et de durable pour son amélioration.

II

Le programme est esquissé. Il reste à trouver les maîtres et à leur amener des élèves.

A la campagne la question est résolue d'avance : il ne faut guère compter que sur l'instituteur. Déjà chargé d'un poids très lourd, ne va-t-il pas se sentir écrasé? Dans les petites communes, il pourra supporter qu'on ajoute cette nouvelle besogne à l'ancienne, surtout si l'on allège un peu cette dernière, en faisant de plus en plus prédominer l'idée d'éducation sur celle d'enseignement. Mais nous ne voyons guère, en dehors de l'instituteur, à qui l'on pourrait s'adresser. Tout au plus pourrait-on mettre, de temps à autre, le médecin à contribution, s'il consentait à s'y prêter. On pourrait aussi faire profiter les jeunes gens des conférences populaires que viendraient donner dans la commune des orateurs étrangers : mais ce seraient là comme des fêtes et des récompenses, et de pareilles conférences ne sauraient, à elles seules, tenir lieu d'action régulière. Que si l'institution nouvelle exigeait, dans certaines écoles, une répartition différente du service et des créations d'emplois, le moment serait venu de se résigner aux dépenses qui en résulteraient.

D'une manière générale, il y aurait avantage à ce que les maîtres eussent de leur rôle l'idée à la fois la plus large et la

plus haute. A ce point de vue le contact des instituteurs des villes avec les professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ne leur serait point dommageable, et il serait à souhaiter qu'il s'établit dès leurs années de séjour à l'école normale. Un des moins discutables avantages de la réforme projetée serait d'établir un signe visible de l'union qui doit régner entre les trois ordres d'enseignement. Dans les centres importants, où tous les concours seraient indispensables, les professeurs des collèges, des lycées, voire même des universités pourraient évidemment apporter aux professeurs des écoles normales, des écoles primaires supérieures et aux instituteurs une très précieuse collaboration.

Nous voudrions néanmoins que cela ne se fît pas au hasard. Pas d'associations trop vastes et trop hétérogènes, mais plutôt un grand nombre de petits groupes dont chacun aurait d'avance mesuré sa tâche et l'aurait proportionnée non à sa bonne volonté, mais à ses forces. C'est le seul moyen d'éviter les commencements ambitieux suivis d'échecs retentissants. C'est le seul moyen de connaître ceux sur qui l'on veut agir et de s'attacher à eux : or, comment exercer une influence sur ceux que l'on ne connaît même pas?

Où donc irait-on prendre les élèves? Nous répondrons nettement : Au sortir de l'école, pas plus tard. L'une des plus regrettables méprises que l'on puisse commettre serait d'appeler, dès le début, à nos leçons, tous les jeunes gens de treize à vingt ans.

Ceux qui ont depuis longtemps désappris le chemin de l'école sont dans de mauvaises conditions pour y rentrer. Leur curiosité s'est émoussée, des habitudes nouvelles se sont formées en eux, pas toutes bonnes assurément, mais déjà fortes chez un grand nombre. Ils ont pris goût à l'indépendance : ils manqueraient de souplesse et de docilité.

Pour que l'expérience à instituer réussisse, il faut qu'elle soi faite sur un terrain neuf, j'entends, par là, sur des enfants encore accoutumés à recevoir des enseignements et des avis, et qui trouveront toute naturelle la continuation d'un état de choses où ils ont vécu jusque-là.

D'autres, plus âgés, chez qui des impressions nouvelles auront détruit celles de l'école, seront, même à leur insu, réfractaires à l'ac-

tion spéciale à laquelle nous croyons qu'il faut soumettre la jeunesse. Qu'on y songe: les leçons dont nous parlons ne pourront porter leurs fruits que si celui qui les fait s'assure, de temps à autre, qu'il est compris et suivi. Le professeur devra procéder à des interrogations, provoquer des demandes d'explication, ne pas hésiter même à entamer de petites conversations. Un double courant s'établira du maître à l'élève et de l'élève au maître. Sans cela point de sympathie véritable, partant point d'action. Or, imagine-t-on cette direction possible pour des jeunes gens qui ont cru, depuis longtemps, qu'ils en avaient fini avec l'école et avec tout ce qui s'y fait?

La première année, on ne s'adressera donc qu'à ceux qui, l'année précédente, étaient encore dans l'âge scolaire. Grâce à une régularité et à une assiduité dont on ne permettra de se relâcher qu'en présence de motifs sérieux, qu'on posera en principe, on formera de ces enfants un noyau solide autour duquel viendront, l'année suivante, se grouper les derniers sortis de l'école.

On aura ainsi l'homogénéité et c'est, à nos yeux, en même temps qu'un gage, une condition de succès. De cette façon, et non par une action énervée et intermittente, on fera rayonner loin de l'école les sources de chaleur et de lumière dont il n'était jusqu'ici permis qu'au petit nombre de profiter jusqu'à l'âge d'homme.

Nous avons parlé comme si nous étions assurés de faire venir les enfants et de les retenir. On nous demandera d'où nous vient une telle confiance, quels procédés infaillibles nous emploierons pour obtenir un si beau résultat. De procédés infaillibles, nous confessons n'en pas connaître. Mais nous pensons que l'invitation de l'Etat est, en France, un moyen puissant d'attirer les élèves. Ce n'est pas le seul. En créant des groupes fermés auxquels l'enfant devra solliciter son admission, on présentera la participation aux exercices projetés sous son aspect véritable, comme une faveur, et c'en sera assez pour que beaucoup la briguent.

Une discipline souple, mais sans faiblesse, loin d'éloigner les élèves, les attirera au contraire, et l'on craindra, comme une peine redoutable, la radiation des listes, sanction suprême et efficace.

On ne s'interdit d'ailleurs aucun autre moyen raisonnable d'appeler les élèves.

Des sociétés de patronage pourraient se former, qui récom-

penseraient par des prix, par des livrets de caisse d'épargne, etc., l'assiduité et le succès. Les associations amicales d'anciens élèves des écoles primaires apporteraient aussi un concours sérieux. Nous proscririons les examens et les diplômes, parce qu'ils ne se justifient ailleurs que par la nécessité et qu'ici on peut fort bien s'en passer. Mais l'attention des commerçants, des industriels, etc., pourrait être appelée utilement sur les qualités dont les jeunes gens auraient fait preuve devant les maîtres qu'ils auraient librement écoutés. De telles recommandations n'auraient rien de banal, étant fondées sur la connaissance des caractères et des esprits. Nul doute qu'elles ne soient très vite appréciées des intéressés et qu'elles ne constituent une sanction et un facteur de succès pour l'œuvre de l'école continuée.

On ne peut pas espérer changer l'homme fait : ses habitudes sont prises; le voulût-il, il ne les modifierait pas. Si l'on tient à moraliser, c'est sur l'enfant qu'il faut agir. Et pour assurer le succès, il est indispensable que l'enfant n'ait pas le temps d'échapper à l'action des maîtres. Voilà pourquoi l'on ne devrait, au début, s'adresser qu'aux adolescents qui sortent de l'école. Dans ces conditions, ils seraient plus malléables d'abord et le resteraient.

Au lieu de la dispersion des efforts, ce qui s'imposerait ce serait l'unité de direction. Un petit nombre de personnes, auxquelles l'expérience serait plus nécessaire encore que le savoir, ne cherchant pas à attirer sur elles l'attention publique, mais se vouant dans l'ombre et le silence à une œuvre qui réclame de longs et patients efforts, ayant en vue le bien à faire et s'estimant payées si elles sont parvenues à donner au pays quelques honnêtes gens de plus : voilà les seuls ouvriers qui puissent coopérer à ce travail tout de désintéressement et d'abnégation.

Grâce à eux, l'enfant ne sera plus étourdi comme il l'était dans la solitude que lui faisait son premier contact avec le monde. Au lieu de se sentir abandonné et livré à ses propres inspirations, il aura un bras où s'appuyer, des volontés bienveillantes toutes prêtes à le guider, et, ou je me trompe fort, ou il aura plus de chances de devenir un homme.

G. LEFÈVRE,
Professeur de philosophie.

LA SIMPLIFICATION DE L'ORTHOGRAPHE

[Nous avons publié l'an dernier (numéro du 15 avril 1895, p. 342) un **Manifeste** de l'Association pour la simplification de l'orthographe, qui s'appelle aujourd'hui la Société de réforme orthographique. Nous donnons maintenant le texte d'une pétition rédigée au nom de cette Société par M. A. Renard, professeur au lycée d'Alger, et qui a été remise, en mars dernier, à M. le ministre de l'instruction publique, alors M. Combes; cette pétition a été renvoyée à l'examen d'une commission nommée par arrêté du 20 avril, et composée de MM. Gréard, président, Buisson, Gaston Paris, Liard, Rabier, F. Hémon, Lebègue, Jules Gautier, et Wissemans, secrétaire. — *La Rédaction.*]

PÉTITION A M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

MONSIEUR LE MINISTRE,

Au nom des trois sections — française, belge et algérienne — de la Société de Réforme orthographique, nous avons l'honneur de soumettre à votre bienveillante attention les considérations suivantes qui vous décideront, nous l'espérons, à mettre à l'étude la réforme de l'enseignement de l'orthographe dans les écoles, réforme qui serait, en même temps qu'une œuvre vraiment scientifique, un grand service rendu à la société et aux pays de langue française, et qu'il est en votre pouvoir de réaliser.

I

1° La réforme de l'enseignement de l'orthographe serait une œuvre de science et de bon sens.

L'orthographe d'aujourd'hui, avec ses anomalies, ses incohérences et ses complications de toutes sortes, est moins une science qu'un jeu de hasard. Est-il besoin de faire ressortir qu'il est illogique et tout à fait déraisonnable d'écrire, par exemple, *coureur* et *chariot* avec un seul **r**, mais *courrier* et *charrette* avec deux; *j'achète* avec un seul **t**, mais *je cachette* avec deux; *école* sans **h**, mais *écho* avec **h**; *frénésie* avec **f**, mais *phrénologie* avec **ph**; *dizaine* avec **z**, mais *dixième* avec **x**? Quelle raison y a-t-il d'adopter pour ces mots, qui ont même étymologie et même prononciation, deux orthographes différentes? Pourquoi ne pas marquer aussi exactement qu'il est possible, dans les mots fran-

çais, la prononciation française? Pourquoi, lorsqu'on prononce *gajûre* et *condaner*, écrire *gageure* comme *nageur* et *condamné* comme *amnistié*? La langue française demande à être écrite dans une orthographe française et non dans une orthographe grecque, latine, anglaise ou allemande. C'est là une vérité de bon sens, et tel a été l'avis de tous nos grands écrivains, notamment de Ronsard, de Montaigne, de Corneille et de Voltaire.

2° Cette réforme ne serait pas une révolution, mais une évolution.

Les exigences de la science et du sens commun se trouvent, d'ailleurs, ici d'accord avec le sens de la tradition. La réforme, en effet, ne fera que permettre à l'orthographe de reprendre le cours d'une évolution brusquement interrompue au commencement de ce siècle. Il y a deux cents ans, dans la première édition du dictionnaire de l'Académie française (1694), les mots *connaître*, *fantôme*, *prêtre*, *sujet*, *avocat*, etc., étaient écrits étymologiquement *cognoistre*, *phantôme*, *prebstre*, *subject*, *advocat*. Graduellement et sans atteindre la langue, qui suit son évolution propre en dehors et au-dessus de ces changements d'écriture, nos pères ont simplifié ces formes plus grecques et plus latines que françaises, et l'Académie, se conformant à l'usage, a sanctionné à diverses reprises les réformes faites par le public, notamment au milieu du siècle dernier, où elle modifia, de 1740 à 1762, l'orthographe de plus de **cinq mille** mots sur un total d'environ dix-huit mille. Il importe, au surplus, de remarquer que les simplifications orthographiques opérées pendant les deux derniers siècles n'étaient qu'un retour à la vraie tradition française, interrompue à la Renaissance. Quand on a supprimé l'**h** de *eschole*, quand on a écrit *les lois* au lieu de *les loix*, on est, en effet, simplement revenu à l'ancienne orthographe de la langue.

3° Cette réforme serait une œuvre de progrès social.

En simplifiant l'orthographe, on mettra les enfants à même de l'apprendre plus vite et de la savoir mieux. Ce qui, en effet, prend le plus de temps et offre le plus de difficultés dans l'étude de l'orthographe, ce ne sont pas les règles elles-mêmes, quand elles

sont fondées et légitimes, ce sont les anomalies et les exceptions que ne justifient ni la logique ni la phonétique. On a vite fait d'apprendre que le pluriel des noms se marque avec une **s**, et, si cette règle s'étendait à tous les noms sans exception, quel est l'enfant qui ne la comprendrait du premier coup et ne l'appliquerait infailliblement? Mais on a multiplié à plaisir les exceptions, d'abord les noms en *au*, puis les noms en *eu* à l'exception de *bleus*, puis sept noms en *ou* (*bijou*, *caillou*, etc.), qui marquent leur pluriel non avec une **s**, mais avec un **x**, sans compter les sous-exceptions et aussi les noms propres et les noms composés, qui tantôt prennent la marque du pluriel et tantôt ne la prennent pas. Et cela pourquoi? Nul ne l'a jamais su. Qu'on les soumette donc à la loi générale! Qu'on écrive *des étaus* comme *des landaus*, et *des chous* comme *des clous*! Du même coup, sur ce seul point particulier de la grammaire, on aura supprimé neuf à dix exceptions, dont chacune demande autant d'étude que la règle à elle seule. Le temps employé à apprendre l'orthographe sera aussi neuf ou dix fois moindre qu'il ne l'est aujourd'hui. Y a-t-il, d'ailleurs, rien de plus stérile et de plus ingrat pour les enfants que l'étude de la pseudo-science suivant laquelle il faut écrire *des timbres-poste* sans **s** finale, mais *des malles-postes* avec **s**, *millionième* avec une seule **n**, mais *millionnaire* avec deux ! Que d'inutiles efforts de mémoire, propres tout au plus à dérouter le jugement! Qui ne sait que l'étude de l'orthographe absorbe aujourd'hui à elle seule la moitié au moins du temps consacré à l'enseignement dans les écoles, et réduit ainsi d'autant celui qu'on pourrait employer à l'acquisition de connaissances vraiment utiles, en particulier à l'étude de notre langue, qui est autrement importante à posséder que les subtilités de son orthographe? Et le temps ainsi dépensé à faire travailler en pure perte les jeunes intelligences, la plus précieuse des forces vives de la nation, est — pour les neuf dixièmes des enfants — le seul, de toute la vie, réservé à l'instruction! N'est-ce pas vraiment commettre un abus que de les obliger à étudier des façons d'écrire qu'ils ne peuvent comprendre, que de mettre leur esprit à la torture pour y faire entrer de force des notions qui n'ont pas le sens commun, — **h**o*locauste* avec **h**, mais *olographe* sans **h**; *courtisane* avec une seule **n**, mais *paysan***n***e* avec deux, etc., — et cela à un âge où il serait si nécessaire de ne leur

donner que des notions propres à former leur jugement et d'écarter tout ce qui pourrait le fausser?

Faire cesser un tel abus et du même coup débarrasser le public d'un préjugé qui depuis près d'un siècle lui fait considérer l'orthographe régnante comme une science d'autant plus digne d'admiration qu'elle est plus incompréhensible, et la connaissance de ses absurdes usages comme la pierre de touche d'une bonne éducation et la marque par excellence de la culture littéraire, ne serait-ce pas accomplir une œuvre de progrès social et d'assainissement intellectuel?

4° Cette réforme servirait les intérêts de la France et des pays de langue française.

Les inutiles complications dont l'orthographe d'aujourd'hui est hérissée sont l'un des principaux obstacles à la diffusion de la langue française dans les colonies et à l'étranger.

Comment un indigène de l'Algérie, du Tonkin ou de Madagascar, comment un étranger pourront-ils reconnaître. par exemple, dans la phrase suivante, la prononciation du **ch**, qui vaut tantôt *che* comme dans *échange* et tantôt *ke* comme dans *archange* : *Le* **ch***irurgien et le* **ch***iromancien* **ch***antèrent un* **ch***oral qui* **ch***arma les é***ch***os de l'A***ch***éron?*

Un fait très significatif a ému la Société de Réforme orthographique. Les Français qui naissent en Algérie ou en Tunisie, colonies où l'on parle couramment le français, l'italien et l'espagnol, apprennent avec une égale facilité ces trois langues. Mais, à l'école, le français perd du terrain. Tandis que l'orthographe italienne et l'orthographe espagnole, toutes deux très simples, débarrassées qu'elles sont de toute lettre parasite, — l'on écrit, par exemple, en italien : *teatro*, *terapeutica*, *colera*, *fisiologia*, *ortografia*, etc., — s'apprennent très vite, notre orthographe décourage à la longue les mieux doués et les mieux intentionnés. De là, des conséquences graves : « Je connais, écrit un fontionnaire tunisien, quelques industriels *français* qui, depuis l'occupation française, n'ont pas discontinué de rédiger en *italien* leur correspondance commerciale, dans des cas où il n'y a point nécessité de le faire, et cela par peur des fautes d'orthographe. » N'est-il pas à craindre que le commerce de tous les pays de langue française

n'ait à souffrir de la légitime terreur qu'inspire notre orthographe?

Notons enfin que le français, parlé en 1801 par 19 0/0 de la population du monde entier, n'est plus parlé aujourd'hui que par 12 0/0. En moins d'un siècle, et précisément depuis le jour où les formes actuelles de notre orthographe sont devenues obligatoires, il a perdu le tiers du terrain qu'il occupait. Si nous voulons, dans la mesure de nos forces, enrayer le mouvement de recul que subit notre langue, hâtons-nous de simplifier notre système d'écriture.

Voilà, Monsieur le ministre, les diverses raisons qui nous paraissent rendre nécessaire et urgente la simplification de l'orthographe. Cette simplification est réclamée, d'ailleurs, par les esprits les plus éclairés et les plus sages, par les classes les plus instruites de la nation. Vous le savez, en effet, plus de *sept mille* Français, appartenant à l'élite intellectuelle de notre pays, quarante membres de l'Institut, deux cents professeurs de l'enseignement supérieur et des grandes écoles de l'État (Sorbonne, Collège de France, École normale supérieure, etc.), la plupart des doyens des Facultés des lettres, plus d'un millier de professeurs de l'enseignement secondaire, quatre-vingts supérieurs ou professeurs de petits séminaires, plusieurs milliers d'instituteurs et d'institutrices, et — vous nous permettrez de leur donner une place à part dans cette énumération — les trois directeurs de l'enseignement de votre Ministère, ont approuvé de leur signature la pétition adressée en 1889 à l'Académie française, pour lui demander de prendre l'initiative d'une réforme orthographique. La réforme de l'orthographe est donc souhaitée par les personnes qui sont le plus à même d'en apprécier la nécessité et la nature.

II

L'initiative d'une réforme appartient à l'Université.

Si, après nous être adressés en 1889 à l'Académie, nous venons aujourd'hui réclamer l'intervention de l'État, c'est pour des motifs que nous allons vous exposer.

Les pouvoirs de l'Académie en matière d'orthographe ont malheureusement des limites fort étroites. L'Académie, en effet, ne peut que se borner à de légères retouches, du genre de celles

qu'elle a faites dans son dictionnaire de 1878 ou de celles que nous lui avons demandées en 1889 et qui ont été partiellement admises par la Commission du dictionnaire sur la proposition de M. Gréard. Elle peut évidemment corriger demain *événement* en *évènement* comme *avènement*, de même qu'elle a rectifié, il y a seize ans, l'accent de *collège* et de *siège;* mais aller très loin dans cette direction ne lui est guère possible. L'orthographe de son dictionnaire étant moralement imposée au public, elle ne saurait introduire un nombre de simplifications tel qu'il en résulte un véritable bouleversement dans les habitudes de la génération actuelle.

L'Académie, d'ailleurs, a toujours admis ce principe qu'elle ne peut que suivre l'usage. Elle laisse au public le soin d'opérer les réformes, se réservant la faculté de leur donner, si elle les trouve bonnes, la consécration de son autorité. Elle le déclare expressément dans presque toutes les préfaces de son dictionnaire : « L'on ne doit point, en matière de langue, prévenir le public, mais il convient de le suivre, en se soumettant non pas à l'usage qui commence, mais à l'usage généralement reçu. » (Préface de 1740.) Même déclaration dans la préface de 1762 : « L'Académie a fait, dans cette édition, un changement assez considérable que les gens de lettres demandent depuis longtemps. On a séparé la voyelle **i** de la consonne **j**, la voyelle **u** de la consonne **v**... *La profession que l'Académie a toujours faite de se conformer à l'usage universellement reçu, soit en la manière d'écrire les mots, soit en les qualifiant, l'a forcée d'admettre les changements que le public a faits.* » L'Académie donc, de son propre aveu, a pour principe de laisser au public l'initiative des réformes orthographiques. Et de fait, il en a toujours été ainsi depuis sa fondation jusqu'au commencement de notre siècle, c'est-à-dire tant que le public a eu le pouvoir de faire des réformes. Lorsque, dans la quatrième édition de son dictionnaire, en 1762, elle adopta un signe distinct pour l'**u** et le **v**, jusque-là représentés par la même lettre — on écrivait *pauure* au lieu de *pauvre* —, et aussi un signe distinct pour l'**i** et le **j**, également confondus dans le même caractère — on écrivait *iouir* au lieu de *jouir* —, il y avait nombre d'années que la plupart des imprimeurs avaient opéré ce changement et plus de cent ans que Corneille, interprète en cela du sentiment public, l'avait

adopté dans l'édition qu'il avait donnée de son théâtre en 1664. Lorsque à la même époque, dans les deux éditions qu'elle fit paraître de son dictionnaire (1740 et 1762), elle modifia, en supprimant nombre de consonnes inutiles (*prebstre*, *subject*, *chrestien*, *advocat*, *autheur*, *chasteau*, *abbonner*, etc.), l'orthographe de plus de *cinq mille mots*, ce qui fut vraiment non pas une réforme, mais une révolution, car la disposition alphabétique du dictionnaire en fut profondément atteinte, c'est que cette révolution avait déjà été accomplie en dehors d'elle par le public, comme elle le reconnaît elle-même. Nous ne citons pour les siècles qui ont précédé le nôtre que deux exemples; ils sont une preuve suffisante. Même dans notre siècle, c'est-à-dire depuis que le public a abdiqué — nous dirons tout à l'heure pourquoi et comment — son privilège de réformer l'usage, l'Académie, dans la plupart des changements qu'elle a opérés, avait été devancée par le public. Ainsi, lorsqu'elle adopta, en 1835, la substitution de *ai* à *oi* dans *je chantais* et *les Français* — malgré la vive opposition de Nodier, de Lamennais et de Chateaubriand, qui voulaient que l'on continuât à écrire *je chantois* et *les François*, — ce changement si légitime, réclamé vingt fois par Voltaire, était déjà passé dans les habitudes, notamment au *Moniteur universel*.

L'histoire de l'orthographe française établissant que l'Académie n'entre dans la voie des réformes que lorsque le public l'y a précédée, c'est donc à celui-ci à prendre les devants. Mais, pour cela, il faut que l'Université cesse d'entraver sa marche et lui rende sa liberté d'autrefois.

Si, en effet, jusqu'au XIXe siècle, le public était l'arbitre de l'usage et pouvait à son gré faire des réformes, c'est qu'en matière d'orthographe il était libre, c'est qu'aucune contrainte de la part des pouvoirs publics ne gênait son action.

Du XVIe au XVIIIe siècle, non seulement l'orthographe différait sensiblement de ce qu'elle est aujourd'hui, mais elle variait d'un écrivain à l'autre; mieux que cela, dans le même livre et sous la même plume, elle changeait suivant les fantaisies individuelles ou le caprice du moment. RABELAIS, qui d'ailleurs a une orthographe différente de celle de Montaigne et de tous ses contemporains, dans l'espace de cinq ou six lignes écrivait le

mot *huile* de quatre façons différentes : *huyle, huile, huylle* et *uyle*. Bossuet écrivait *temps, tems* et *tans, goustez* (goûtez) et *gouttant* (goûtant), *vreiment* et *vraiment, règle* et *reigle*. Racine écrivait *compter* et *conter sur quelqu'un, prompt* et *pront*. Mme de Sévigné écrivait : *souhaitter*, mais *iay* (j'ai) *soufert*. Voltaire écrivait : *vous faittes* et *vous faites, jésuitte* et *jésuite, souffrir* ou *soufrir, style* ou *stile, théâtre* ou *téatre, philosophie* ou *filosofie*. Bien mieux, dans sa première édition (1694), le dictionnaire de l'Académie, qui ne fera autorité que beaucoup plus tard, abonde lui-même en contradictions de toutes sortes : on y lit *reçu* et *receu, fait* et *faict, devoir* et *debvoir, dictionnaire* et *dictionaire*, etc. Ainsi, point de règle fixe, point d'orthodoxie ; liberté presque absolue. La cause en est dans ce fait que l'orthographe alors n'était nulle part dans les écoles l'objet d'un enseignement particulier. Nos pères n'avaient pour elle que l'estime qu'elle méritait. Loin d'en imposer l'étude à tous les enfants sous les peines les plus sévères, ils la reléguaient au dernier plan des connaissances humaines. Et comment ne pas remarquer en passant que les trois siècles pendant lesquels l'orthographe, toute différente de ce qu'elle est aujourd'hui, flottait ainsi au gré de tous les caprices, ont été les plus beaux de notre littérature, et que par conséquent cette prétendue science est chose bien futile, puisqu'elle n'est pour rien dans la perfection des œuvres littéraires ? En quoi, en effet, les ouvrages de Pascal, de La Fontaine ou de Rousseau ont-ils gagné ou perdu à être habillés à la mode orthographique d'aujourd'hui ; et en quoi pourront-ils encore gagner ou perdre à être habillés à la mode de demain ? Et nous avons fait, nous, de cette pseudoscience la base de l'enseignement national ! Elle est devenue un objet de vénération, un fétiche devant lequel tout le monde s'incline ! Et que serait-il advenu si nos pères avaient eu les mêmes préjugés que nous sur la valeur de leur orthographe, si la fantaisie leur eût pris, comme à nous, de rendre obligatoires, et par suite immuables, les formes orthographiques d'il y a deux cents ans ? Nous en serions encore à écrire et à faire écrire à nos enfants : *genou**ll**, e**sch**olier, **ph**antosme, mélanc**h**olie, t**h**rosne, a**bb**réger, a**pp**anage*, etc., formes auxquelles, d'ailleurs, les suivantes n'ont rien à envier : *anac**h**orète, c**h**ronique, scul**p**ture, do**mp**ter, a**pp**areil, m**œ**ud*, etc., etc.

Heureusement, nos pères n'ont pas commis cette faute. Ils ont permis à l'orthographe de suivre librement le cours de son évolution, et, sous l'action bienfaisante de la liberté, elle est allée se débarrassant peu à peu d'une partie des lettres parasites qui l'obstruaient alors plus encore qu'aujourd'hui, et s'acheminant graduellement vers une forme de plus en plus simple.

Or, ce progrès continu vers l'idéal a bien été, comme l'Académie se plaît à le reconnaître, l'œuvre anonyme du public. En effet, à côté de l'orthographe individuelle, que nous avons vue essentiellement variable et capricieuse, il y a eu dans les siècles passés une autre orthographe, faite pour ainsi dire de la résultante des orthographes particulières : c'était l'orthographe des livres. Celle-là avait presque partout, à la même époque, sinon une uniformité absolue comme aujourd'hui, du moins, à part quelques traits, la même physionomie. Cela est si vrai, qu'il est facile à tout œil un peu exercé de reconnaître du premier coup, ici le XVIe siècle, là le XVIIe ou le XVIIIe siècle. Or, cette orthographe commune s'est avancée d'un mouvement continu vers le terme, encore lointain, de son évolution, éliminant l'un après l'autre les éléments hétéroclites qui la dénaturaient. C'est ainsi que les formes *cognoistre*, *nepveu*, *apostre*, *escript*, *charactère*, *chutte*, *parolle*, *ie sauuois*, etc., sont devenues *connaître*, *neveu*, *apôtre*, *écrit*, *caractère*, *chute*, *parole*, *je sauvais*. Et à mesure que ces simplifications s'introduisaient et s'acclimataient dans l'orthographe commune, l'Académie, les faisant passer dans son dictionnaire, leur délivrait leurs lettres de naturalisation. Ainsi se modifiait l'usage dans les siècles passés.

Il n'en est plus de même aujourd'hui. Au début du XIXe siècle, l'évolution de l'orthographe a été brusquement interrompue par la faute de l'Université. Lors de l'organisation de l'enseignement primaire en France, sous Napoléon, l'Université a rendu obligatoires, et par suite immuables, les formes orthographiques consacrées à cette date par l'autorité du dictionnaire de l'Académie, et qui n'étaient encore, pour la plupart, que les formes imparfaites et transitoires d'un système en voie de transformation. Dès lors, peu à peu, furent imposées à tous les enfants, tyranniquement, sous peine d'échec aux examens, ces anomalies et ces incohérences, que la sagesse de nos pères s'était donné pour tâche d'éliminer les unes

après les autres, et que nous conservons, nous, héritiers inintelligents et sottement respectueux, comme un legs précieux digne d'être transmis aux générations futures; et ce qui n'était qu'un caprice de l'usage, appelé à disparaître ou à se modifier, a été érigé en règle fixe : *dizaine* avec **z**, mais *dixième* avec **x**; *félonie* avec une **n**, mais *baronnie* avec deux; *psychologie* avec **h**, mais *métempsycose* sans **h**. L'usage librement suivi a fait place à un dogme immuable, imposé par l'Université. Dès lors, tout progrès est devenu impossible; l'orthographe a été immobilisée. Les enfants se sont habitués à considérer comme naturelles, comme conformes à la raison et dignes de respect, des façons d'écrire fantaisistes ou ineptes. Une longue habitude a fini par aveugler le public élevé à cette école, et aujourd'hui, après un siècle d'inaction, bien que l'œuvre qui reste à accomplir soit immense, nous nous trouvons en présence d'un système d'écriture hérissé de complications de toute espèce, encombré de lettres inutiles, retardé en un mot de près de cent ans dans son évolution.

Puisque l'Université a fait tout le mal, n'est-ce pas à elle de le réparer? Puisqu'elle s'est substituée au public pour gouverner l'orthographe, n'est-ce pas à elle d'accomplir la tâche autrefois dévolue au public et d'opérer la réforme que réclament le bon sens, la science et l'intérêt national?

Un de vos prédécesseurs, Monsieur le ministre, a déjà commencé cette grande œuvre. Il y a quatre ans, M. Léon Bourgeois, aujourd'hui Président du Conseil dont vous faites partie, alors grand-maître de l'Université, dans une circulaire demeurée célèbre, prescrivit aux examinateurs de ne pas tenir compte de certaines infractions au dogme académique. En faisant un pas de plus dans la même voie, en prescrivant ou en autorisant la simplification de l'orthographe dans les écoles, non seulement vous permettrez à l'orthographe de rentrer dans la voie de la tradition et de reprendre sa marche en avant, mais vous allégerez d'un poids considérable la tâche des générations à venir, qui apprendront une orthographe différente de la nôtre, comme la nôtre diffère de celle de nos pères. Il est réservé, nous l'espérons, à un ministre de la troisième République, de rendre ce grand service à la France et aux nations qui parlent le français.

Et à son tour l'Académie française, qui a toujours fait profes-

sion de « suivre l'usage », quand les générations nouvelles auront adopté un usage nouveau, s'y conformera elle-même, suivant ses traditions constantes, et lui donnera la sanction de sa haute autorité en l'introduisant dans une nouvelle édition de son dictionnaire.

III

Il ne nous appartient pas, Monsieur le ministre, de dresser la liste des simplifications qu'il convient d'adopter dès maintenant. La seule difficulté sera l'embarras du choix, car il faudra choisir et graduer les réformes, suivant le conseil d'un des plus illustres maîtres de ce temps, Littré : « Manifestement, dit l'auteur du *Dictionnaire de la Langue française*, — en des termes dont chacun demande à être pesé, — le jugement veut que l'orthographe aille en se simplifiant, et le système doit être de combiner les simplifications, de manière qu'elles soient graduelles et qu'elles s'accordent le mieux possible avec la tradition et l'étymologie. » Vouloir en effet réformer sur tous les points à la fois une orthographe susceptible de tant de perfectionnements, ce serait la rendre, pour un temps du moins, méconnaissable à nos yeux et jeter un trop grand trouble dans nos habitudes. Des hommes accoutumés dès l'enfance à marcher de travers ne sauraient, du jour au lendemain, apprendre à marcher droit. C'est en l'espaçant sur plusieurs générations scolaires qu'on assurera le succès de la réforme.

N'adoptât-on qu'une ou deux simplifications d'un caractère général, par exemple l'emploi de **s** comme marque uniforme du pluriel (*maisons*, *landaus*, *étaus*, *animaus*, *bateaus*, *des épous heureus*), à l'exclusion de **x** (sauf les cas très rares où **x** se prononce, comme dans *phénix*, *silex*), et la suppression des consonnes inutilement redoublées (*millionaire*, *cantonier*, *apartement*, *je cachète*, *paysane*, etc.), on débarrasserait l'orthographe de deux de ses principales difficultés.

Le grand-maître de l'Université, aidé, s'il le juge bon, d'une commission dont les membres pourraient être empruntés tant au personnel des trois ordres d'enseignement, qu'à la corporation des éditeurs et à celle des imprimeurs, saura indiquer aux maîtres chargés d'enseigner l'orthographe, parmi les changements à

adopter, ceux qui feront disparaître les anomalies les plus choquantes, et, par suite, rendront plus faciles l'étude et la pratique de l'orthographe.

Comme il y a tout avantage à régler cette importante question de la même manière dans tous les pays de langue française, nous adressons copie de la présente requête aux ministres de l'instruction publique de Belgique et de Suisse, en les priant de bien vouloir s'entendre avec vous.

Confiants dans la sagesse de votre décision, nous vous prions, Monsieur le ministre, d'agréer l'hommage de nos sentiments les plus respectueux.

Pour la Société de Réforme orthographique,

Le Comité central :

Léon CLÉDAT, doyen de la Faculté des lettres de Lyon.

Paul PASSY, maître de conférences à l'École des Hautes Études.

Eugène MONSEUR, professeur de philologie comparée à l'université de Bruxelles.

Auguste RENARD, professeur de rhétorique au lycée d'Alger.

LES IDÉES DE KANT ET DE FICHTE

SUR L'ÉDUCATION [1]

Le philosophe Fichte a eu, ces derniers temps, la chance d'être présenté deux fois au public français comme pédagogue : une première fois par la traduction de ses *Discours à la nation allemande* par M. Léon Philippe, que nous avons signalée dans cette *Revue*[2]; une deuxième, par le livre de M. le professeur Duproix, qui a paru presque en même temps et qui résume à la fois la pédagogie de Kant et celle de son disciple Fichte. Ce dernier écrit nous donne l'occasion de revenir sur un sujet que nous n'avons que touché légèrement dans sa généralité, et dont nous voudrions montrer aujourd'hui la portée pratique. Nous le pouvons d'autant mieux sans nous répéter que l'honorable professeur de Genève a énoncé, au point de vue théorique, des opinions conformes aux nôtres, sur lesquelles nous n'avons pas à revenir, et que, au point de vue de l'application, il insiste sur la nécessité d'un progrès dans notre pratique éducative, progrès qui consisterait à faire porter l'effort pédagogique sur la culture de la volonté plus que sur celle de l'intelligence. Telle est aussi notre conviction. Rien n'est à nos yeux plus urgent que de faire passer en première ligne, en toute première ligne, la préoccupation de la volonté et des mœurs de nos élèves et de considérer non plus l'instruction, mais l'éducation comme le principal devoir de l'école. Relisons donc Fichte à ce point de vue, voyons en lui le continuateur de Kant et l'ami de Pestalozzi; demandons à ces philosophes de la pédagogie s'ils n'ont pas précisément à nous offrir la leçon dont nous avons besoin aujourd'hui.

Kant procède de Rousseau; les origines de ses idées sur l'éducation sont françaises. La publication de l'*Émile* fit une vive impression sur le sage de Kœnigsberg. Il écrivait dès 1764 : « J.-J. Rousseau réunit à une admirable pénétration de génie une inspiration noble et une âme pleine de sensibilité, comme cela ne s'est jamais rencontré chez aucun écrivain, en aucun temps, en aucun pays. » Il ne fut pas loin alors de partager la foi optimiste de Rousseau en l'excellence de tous les instincts de l'homme. « Dans la médecine, ajoute-t-il, le médecin n'est que le serviteur de la nature; il en est de même du moraliste. Ecartez les mauvaises influences du dehors, la nature saura bien

---

1. *Kant et Fichte et le problème de l'Education*, par Paul Duproix, professeur à la Faculté des lettres de l'université de Geneve. Georg et Cie, Genève. 1895.

2. Numéro d'août 1895.

trouver d'elle-même la voie la meilleure. » Rousseau voulait surtout protéger l'enfant contre les influences corruptrices du dehors; Kant ne cessa non plus d'en signaler le danger, mais il ne tarda pas à reconnaître un danger au moins égal dans certaines dispositions naturelles de l'enfant; car il n'en pouvait rester aux vues et à l'esprit du philosophe de Genève. Aux yeux de Rousseau, tous les instincts de l'homme sont bons; ils sont sacrés dans la mesure où ils sont naturels, et il en réclame la libre expansion sans se demander s'ils ont tous la même valeur, s'il n'en est pas qu'il convienne de réprimer, de subordonner au moins. La question de moralité l'inquiète peu. Tel ne pouvait être le point de vue définitif du philosophe qui avait fondé la morale et la vie pratique sur les affirmations de la conscience, après avoir jeté le discrédit sur les opérations de la raison. Le devoir, lumière de sa philosophie, devait nécessairement être le principe de sa pédagogie. Laissant le savoir au second rang, il devait attribuer le premier au vouloir. Ainsi fit-il, et c'est là le point de départ de cette haute pédagogie morale qui, née de l'*Émile*, mais transformée et redressée par Kant, a eu en Allemagne et ailleurs une si grande influence et reste encore un modèle et un idéal pour nous.

Ayant donc démêlé dans l'homme un élément supérieur qui le rattache à l'ordre universel, Kant juge à sa lumière que les instincts ne poussent pas toujours du bon côté, qu'il faut les contrôler, au besoin les réprimer. L'enfant, sans doute, suivra souvent son inclination; comment pourrait-il devancer les lumières de l'intelligence? mais le rôle des penchants n'est en lui que provisoire; ils servent d'amorce à l'effort, à l'action. A mesure que la volonté se fortifie, c'est elle qui prend le sceptre et règle la vie, et c'est par son accord avec les principes qu'elle achève l'éducation en formant le caractère.

La volonté, en effet, tient de plus près au caractère que l'intelligence; elle émane du fond même de l'homme. L'intelligence a un côté passif, purement perceptif, qui lui ménage une sorte d'indépendance, d'évolution à part. La volonté, au contraire, est toujours active; elle est l'activité même du moi; elle l'exprime, l'affirme, le réalise; l'éducation de la volonté est donc la véritable éducation de l'homme.

Aussi l'effort est-il le premier et le dernier mot de la pédagogie de Kant : agir et faire agir, voilà sa formule. Voulez-vous développer l'esprit, augmenter simplement le savoir : faites appel à la volonté. « La meilleure manière de cultiver les facultés de l'esprit, dit-il, c'est de faire soi-même ce que l'on veut faire. Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. »

Car l'esprit est un, malgré la différence de ses opérations; les facultés intellectuelles font un seul tout organique, non seulement entre elles, mais avec les facultés de sentir et d'agir; l'esprit est de nature dynamique. Les lois de l'activité sont donc aussi les lois de la vie intellec-

tuelle; l'esprit se développe en agissant. « Il se développe, dit dans ce sens M. Marion, non comme un contenant élastique que l'on remplit et qu'on distend, mais comme le muscle qu'on exerce. Il n'y a qu'une méthode digne de ce nom, la méthode active, celle qui donne à l'esprit l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, sur son effort propre, pour assurer sa croissance et sa belle venue. »

On voit, par ces derniers mots, que l'idée kantienne de l'éducation de la volonté, ou plutôt de l'éducation par la volonté, a des sympathies en France, et nul n'ignore qu'elle en conquiert tous les jours davantage. Sans parler des travaux récents qui le prouvent et qu'il est superflu de mentionner, rappelons que Maine de Biran soutint avec vigueur la même doctrine. « Rien n'est plus funeste, écrivait-il, que d'attacher une importance exclusive au nombre des connaissances et des idées qui peuvent entrer dans l'esprit. Il faut tenir compte de la manière dont ces idées ont pu être acquises, de l'importance que cette acquisition peut avoir sur le perfectionnement des facultés, ou plutôt sur celui de l'homme intellectuel et moral tout entier. » Pour Biran, comme pour Kant, le perfectionnement de l'homme est le but, non l'abondance du savoir, et pour atteindre ce but il n'y a qu'un moyen, l'effort de la volonté.

Effort pénible, austère, trop dur pour la faiblesse de l'enfant? Nullement, car cet effort porte en lui-même sa récompense et la plus douce de toutes. « Le plaisir, a dit Aristote, est la fleur de l'activité. » Aussi Kant bannit-il de son système de pédagogie tout moyen artificiel de stimuler l'effort : l'émulation qui développe les mauvais sentiments; les récompenses qui, par l'appât du plaisir, rendent les caractères mercenaires et intéressés; les méthodes trop faciles qui préparent mal l'enfant au sérieux de la vie. Il faut fortifier la volonté, le caractère du jeune homme, le diriger vers le degré de perfection morale qu'il comporte, le mettre en état de se façonner lui-même d'après l'idée du bien. Tout est là. Tel est le but, le terme de l'éducation individuelle.

Kant ne pense guère à la vie sociale; il indique cependant qu'elle dépend de la valeur des individus, et que des hommes parfaits formeraient une société parfaite. Il parle quelque part d'une « république de frères », dans laquelle les hommes, élevés selon ses vues, se prendraient réciproquement pour frères et formeraient une cité libre et unie dans laquelle chacun serait à la fois souverain et sujet. « Agis, dit-il, comme si tu étais législateur en même temps que sujet dans la république des volontés libres et raisonnables. » C'est par ce côté social que la pédagogie de Kant annonce celle de Fichte.

Celui-ci écrit : « La véritable destination de l'homme en société est de former avec les autres hommes une union qui, par son intimité, soit toujours plus étroite, par son étendue toujours plus large : cette union n'est possible que par le perfectionnement, puisque les hommes ne sont unis et ne peuvent l'être que par ce qui forme leur dernière

destination. Cette destination est le perfectionnement en commun, perfectionnement de nous-mêmes par l'activité librement reçue des autres sur nous, et perfectionnement des autres par notre réaction sur eux. »

Fichte ici, comme on voit, reproduit Kant en l'accentuant, et il en est presque toujours ainsi. Pour lui aussi, la foi à l'ordre moral du monde a une portée supérieure au savoir.

« Le savoir, dit-il, n'est qu'image et réflexion, et la réalité sur laquelle porte la réflexion, nul ne peut y atteindre. Mais il y a une autre réalité qu'il faut trouver par un autre organe: c'est la conscience de la loi morale, qui nous impose en sa vérité une foi absolue, et avec elle la foi à toutes les réalités que la loi morale suppose. » Pour lui, enfin, le but suprême de la vie est l'action. « Ta destination, dit-il encore, n'est pas seulement de savoir, mais d'agir conformément à ce que tu sais. Ce n'est pas pour te contempler éternellement toi-même, pour couver stérilement pendant l'éternité tes propres impressions, que la vie de ce monde t'a été donnée, mais tout au contraire pour agir. L'action seule constitue la dignité de ton être. » Tels étaient ses conseils à la jeunesse qui se pressait autour de sa chaire; il cherchait moins à l'instruire qu'à l'aiguillonner, moins à lui inculquer ses propres idées qu'à exciter celles de chacun, à provoquer la libre initiative de tous.

La pensée de Fichte ne prit d'ailleurs toute sa précision et son intensité qu'à la suite des malheurs de 1806. Quand il se rendit compte des causes morales de la défaite, qu'il les trouva dans l'égoïsme général et dans l'affaiblissement des caractères; quand il vit, avec Arndt, « les historiens manquer de cœur; les poètes, sans communication avec le peuple, se renfermer dans leur tour d'ivoire; les critiques n'avoir ni largeur de vues, ni impartialité; les publicistes être pour la plupart des âmes viles et lâches; l'Allemagne enfin, dans le chaos, ressembler à un vieillard retombé en enfance, » il prit la résolution de tout tenter pour la régénérer, de la sauver par la vertu des principes moraux qu'il avait empruntés à Kant et par l'application des idées pédagogiques que venait de découvrir Pestalozzi. « Point de régénération nationale sans une régénération morale; point de régénération morale sans une éducation énergique s'occupant à la fois de tout l'homme et de tout le peuple. Si vous voulez que de ces désastres sorte une Allemagne nouvelle, il faut une éducation nationale nouvelle capable de transformer moralement la génération naissante. » Nous sommes, dit-il, « forcés par la nécessité de former des hommes foncièrement bons et honnêtes, puisque l'avenir de la nation en dépend »; en conséquence, Fichte adresse le plus ardent appel à l'effort personnel, à l'énergie de chacun. « Il faut que nous fassions l'éducation de la volonté, et cela, par le développement de l'intelligence et de l'amour qui, à eux deux, créeront l'habitude et imposeront la nécessité du bien. Tout le système reposera sur cette loi de l'intelligence et de la liberté enchaînées par l'amour. » C'est dire que toutes les facultés de

n'ait à souffrir de la légitime terreur qu'inspire notre orthographe?

Notons enfin que le français, parlé en 1801 par 19 0/0 de la population du monde entier, n'est plus parlé aujourd'hui que par 12 0/0. En moins d'un siècle, et précisément depuis le jour où les formes actuelles de notre orthographe sont devenues obligatoires, il a perdu le tiers du terrain qu'il occupait. Si nous voulons, dans la mesure de nos forces, enrayer le mouvement de recul que subit notre langue, hâtons-nous de simplifier notre système d'écriture.

Voilà, Monsieur le ministre, les diverses raisons qui nous paraissent rendre nécessaire et urgente la simplification de l'orthographe. Cette simplification est réclamée, d'ailleurs, par les esprits les plus éclairés et les plus sages, par les classes les plus instruites de la nation. Vous le savez, en effet, plus de *sept mille* Français, appartenant à l'élite intellectuelle de notre pays, quarante membres de l'Institut, deux cents professeurs de l'enseignement supérieur et des grandes écoles de l'État (Sorbonne, Collège de France, École normale supérieure, etc.), la plupart des doyens des Facultés des lettres, plus d'un millier de professeurs de l'enseignement secondaire, quatre-vingts supérieurs ou professeurs de petits séminaires, plusieurs milliers d'instituteurs et d'institutrices, et — vous nous permettrez de leur donner une place à part dans cette énumération — les trois directeurs de l'enseignement de votre Ministère, ont approuvé de leur signature la pétition adressée en 1889 à l'Académie française, pour lui demander de prendre l'initiative d'une réforme orthographique. La réforme de l'orthographe est donc souhaitée par les personnes qui sont le plus à même d'en apprécier la nécessité et la nature.

II

L'initiative d'une réforme appartient à l'Université.

Si, après nous être adressés en 1889 à l'Académie, nous venons aujourd'hui réclamer l'intervention de l'État, c'est pour des motifs que nous allons vous exposer.

Les pouvoirs de l'Académie en matière d'orthographe ont malheureusement des limites fort étroites. L'Académie, en effet, ne peut que se borner à de légères retouches, du genre de celles

qu'elle a faites dans son dictionnaire de 1878 ou de celles que nous lui avons demandées en 1889 et qui ont été partiellement admises par la Commission du dictionnaire sur la proposition de M. Gréard. Elle peut évidemment corriger demain *événement* en *évènement* comme *avènement*, de même qu'elle a rectifié, il y a seize ans, l'accent de *collège* et de *siège;* mais aller très loin dans cette direction ne lui est guère possible. L'orthographe de son dictionnaire étant moralement imposée au public, elle ne saurait introduire un nombre de simplifications tel qu'il en résulte un véritable bouleversement dans les habitudes de la génération actuelle.

L'Académie, d'ailleurs, a toujours admis ce principe qu'elle ne peut que suivre l'usage. Elle laisse au public le soin d'opérer les réformes, se réservant la faculté de leur donner, si elle les trouve bonnes, la consécration de son autorité. Elle le déclare expressément dans presque toutes les préfaces de son dictionnaire : « L'on ne doit point, en matière de langue, prévenir le public, mais il convient de le suivre, en se soumettant non pas à l'usage qui commence, mais à l'usage généralement reçu. » (Préface de 1740.) Même déclaration dans la préface de 1762 : « L'Académie a fait, dans cette édition, un changement assez considérable que les gens de lettres demandent depuis longtemps. On a séparé la voyelle **i** de la consonne **j**, la voyelle **u** de la consonne **v**... *La profession que l'Académie a toujours faite de se conformer à l'usage universellement reçu, soit en la manière d'écrire les mots, soit en les qualifiant, l'a forcée d'admettre les changements que le public a faits.* » L'Académie donc, de son propre aveu, a pour principe de laisser au public l'initiative des réformes orthographiques. Et de fait, il en a toujours été ainsi depuis sa fondation jusqu'au commencement de notre siècle, c'est-à-dire tant que le public a eu le pouvoir de faire des réformes. Lorsque, dans la quatrième édition de son dictionnaire, en 1762, elle adopta un signe distinct pour l'**u** et le **v**, jusque-là représentés par la même lettre — on écrivait *pauure* au lieu de *pauvre* —, et aussi un signe distinct pour l'**i** et le **j**, également confondus dans le même caractère — on écrivait *iouir* au lieu de *jouir* —, il y avait nombre d'années que la plupart des imprimeurs avaient opéré ce changement et plus de cent ans que Corneille, interprète en cela du sentiment public, l'avait

adopté dans l'édition qu'il avait donnée de son théâtre en 1664. Lorsque à la même époque, dans les deux éditions qu'elle fit paraître de son dictionnaire (1740 et 1762), elle modifia, en supprimant nombre de consonnes inutiles (*prebstre*, *subject*, *chrestien*, *advocat*, *autheur*, *chasteau*, *abbonner*, etc.), l'orthographe de plus de *cinq mille mots*, ce qui fut vraiment non pas une réforme, mais une révolution, car la disposition alphabétique du dictionnaire en fut profondément atteinte, c'est que cette révolution avait déjà été accomplie en dehors d'elle par le public, comme elle le reconnaît elle-même. Nous ne citons pour les siècles qui ont précédé le nôtre que deux exemples; ils sont une preuve suffisante. Même dans notre siècle, c'est-à-dire depuis que le public a abdiqué — nous dirons tout à l'heure pourquoi et comment — son privilège de réformer l'usage, l'Académie, dans la plupart des changements qu'elle a opérés, avait été devancée par le public. Ainsi, lorsqu'elle adopta, en 1835, la substitution de *ai* à *oi* dans *je chantais* et *les Français* — malgré la vive opposition de Nodier, de Lamennais et de Chateaubriand, qui voulaient que l'on continuât à écrire *je chantois* et *les François*, — ce changement si légitime, réclamé vingt fois par Voltaire, était déjà passé dans les habitudes, notamment au *Moniteur universel*.

L'histoire de l'orthographe française établissant que l'Académie n'entre dans la voie des réformes que lorsque le public l'y a précédée, c'est donc à celui-ci à prendre les devants. Mais, pour cela, il faut que l'Université cesse d'entraver sa marche et lui rende sa liberté d'autrefois.

Si, en effet, jusqu'au XIXe siècle, le public était l'arbitre de l'usage et pouvait à son gré faire des réformes, c'est qu'en matière d'orthographe il était libre, c'est qu'aucune contrainte de la part des pouvoirs publics ne gênait son action.

Du XVIe au XVIIIe siècle, non seulement l'orthographe différait sensiblement de ce qu'elle est aujourd'hui, mais elle variait d'un écrivain à l'autre; mieux que cela, dans le même livre et sous la même plume, elle changeait suivant les fantaisies individuelles ou le caprice du moment. RABELAIS, qui d'ailleurs a une orthographe différente de celle de Montaigne et de tous ses contemporains, dans l'espace de cinq ou six lignes écrivait le

mot *huile* de quatre façons différentes : *huyle*, *huile*, *huylle* et *uyle*. BOSSUET écrivait *temps*, *tems* et *tans*, *goustez* (goûtez) et *gouttant* (goûtant), *vreiment* et *vraiment*, *règle* et *reigle*. RACINE écrivait *compter* et *conter sur quelqu'un*, *prompt* et *pront*. Mme DE SÉVIGNÉ écrivait : *souhaitter*, mais *iay* (j'ai) *soufert*. VOLTAIRE écrivait : *vous faittes* et *vous faites*, *jésuitte* et *jésuite*, *souffrir* ou *soufrir*, *style* ou *stile*, *théâtre* ou *téatre*, *philosophie* ou *filosofie*. Bien mieux, dans sa première édition (1694), le dictionnaire de l'Académie, qui ne fera autorité que beaucoup plus tard, abonde lui-même en contradictions de toutes sortes : on y lit *reçu* et *receu*, *fait* et *faict*, *devoir* et *debvoir*, *dictionnaire* et *dictionaire*, etc. Ainsi, point de règle fixe, point d'orthodoxie ; liberté presque absolue. La cause en est dans ce fait que l'orthographe alors n'était nulle part dans les écoles l'objet d'un enseignement particulier. Nos pères n'avaient pour elle que l'estime qu'elle méritait. Loin d'en imposer l'étude à tous les enfants sous les peines les plus sévères, ils la reléguaient au dernier plan des connaissances humaines. Et comment ne pas remarquer en passant que les trois siècles pendant lesquels l'orthographe, toute différente de ce qu'elle est aujourd'hui, flottait ainsi au gré de tous les caprices, ont été les plus beaux de notre littérature, et que par conséquent cette prétendue science est chose bien futile, puisqu'elle n'est pour rien dans la perfection des œuvres littéraires ? En quoi, en effet, les ouvrages de Pascal, de La Fontaine ou de Rousseau ont-ils gagné ou perdu à être habillés à la mode orthographique d'aujourd'hui ; et en quoi pourront-ils encore gagner ou perdre à être habillés à la mode de demain ? Et nous avons fait, nous, de cette pseudoscience la base de l'enseignement national ! Elle est devenue un objet de vénération, un fétiche devant lequel tout le monde s'incline ! Et que serait-il advenu si nos pères avaient eu les mêmes préjugés que nous sur la valeur de leur orthographe, si la fantaisie leur eût pris, comme à nous, de rendre obligatoires, et par suite immuables, les formes orthographiques d'il y a deux cents ans ? Nous en serions encore à écrire et à faire écrire à nos enfants : *genou***ll**, *e***sch***olier*, **ph***antosme*, *mélan***ch***olie*, *th***ros***ne*, *a***bb***réger*, *a***pp***anage*, etc., formes auxquelles, d'ailleurs, les suivantes n'ont rien à envier : *ana***ch***orète*, **ch***ronique*, *scul***p***ture*, *do***mp***ter*, *a***pp***areil*, *m***œ***ud*, etc., etc.

Heureusement, nos pères n'ont pas commis cette faute. Ils ont permis à l'orthographe de suivre librement le cours de son évolution, et, sous l'action bienfaisante de la liberté, elle est allée se débarrassant peu à peu d'une partie des lettres parasites qui l'obstruaient alors plus encore qu'aujourd'hui, et s'acheminant graduellement vers une forme de plus en plus simple.

Or, ce progrès continu vers l'idéal a bien été, comme l'Académie se plaît à le reconnaître, l'œuvre anonyme du public. En effet, à côté de l'orthographe individuelle, que nous avons vue essentiellement variable et capricieuse, il y a eu dans les siècles passés une autre orthographe, faite pour ainsi dire de la résultante des orthographes particulières : c'était l'orthographe des livres. Celle-là avait presque partout, à la même époque, sinon une uniformité absolue comme aujourd'hui, du moins, à part quelques traits, la même physionomie. Cela est si vrai, qu'il est facile à tout œil un peu exercé de reconnaître du premier coup, ici le XVI[e] siècle, là le XVII[e] ou le XVIII[e] siècle. Or, cette orthographe commune s'est avancée d'un mouvement continu vers le terme, encore lointain, de son évolution, éliminant l'un après l'autre les éléments hétéroclites qui la dénaturaient. C'est ainsi que les formes *cognoistre*, *nepveu*, *apostre*, *escript*, *charactère*, *chutte*, *parolle*, *ie sauuois*, etc., sont devenues *connaître*, *neveu*, *apôtre*, *écrit*, *caractère*, *chute*, *parole*, *je sauvais*. Et à mesure que ces simplifications s'introduisaient et s'acclimataient dans l'orthographe commune, l'Académie, les faisant passer dans son dictionnaire, leur délivrait leurs lettres de naturalisation. Ainsi se modifiait l'usage dans les siècles passés.

Il n'en est plus de même aujourd'hui. Au début du XIX[e] siècle, l'évolution de l'orthographe a été brusquement interrompue par la faute de l'Université. Lors de l'organisation de l'enseignement primaire en France, sous Napoléon, l'Université a rendu obligatoires, et par suite immuables, les formes orthographiques consacrées à cette date par l'autorité du dictionnaire de l'Académie, et qui n'étaient encore, pour la plupart, que les formes imparfaites et transitoires d'un système en voie de transformation. Dès lors, peu à peu, furent imposées à tous les enfants, tyranniquement, sous peine d'échec aux examens, ces anomalies et ces incohérences, que la sagesse de nos pères s'était donné pour tâche d'éliminer les unes

après les autres, et que nous conservons, nous, héritiers inintelligents et sottement respectueux, comme un legs précieux digne d'être transmis aux générations futures; et ce qui n'était qu'un caprice de l'usage, appelé à disparaître ou à se modifier, a été érigé en règle fixe : *dizaine* avec **z**, mais *dixième* avec **x**; *félonie* avec une **n**, mais *baronnie* avec deux; *psychologie* avec **h**, mais *métempsycose* sans **h**. L'usage librement suivi a fait place à un dogme immuable, imposé par l'Université. Dès lors, tout progrès est devenu impossible; l'orthographe a été immobilisée. Les enfants se sont habitués à considérer comme naturelles, comme conformes à la raison et dignes de respect, des façons d'écrire fantaisistes ou ineptes. Une longue habitude a fini par aveugler le public élevé à cette école, et aujourd'hui, après un siècle d'inaction, bien que l'œuvre qui reste à accomplir soit immense, nous nous trouvons en présence d'un système d'écriture hérissé de complications de toute espèce, encombré de lettres inutiles, retardé en un mot de près de cent ans dans son évolution.

Puisque l'Université a fait tout le mal, n'est-ce pas à elle de le réparer? Puisqu'elle s'est substituée au public pour gouverner l'orthographe, n'est-ce pas à elle d'accomplir la tâche autrefois dévolue au public et d'opérer la réforme que réclament le bon sens, la science et l'intérêt national?

Un de vos prédécesseurs, Monsieur le ministre, a déjà commencé cette grande œuvre. Il y a quatre ans, M. Léon Bourgeois, aujourd'hui Président du Conseil dont vous faites partie, alors grand-maître de l'Université, dans une circulaire demeurée célèbre, prescrivit aux examinateurs de ne pas tenir compte de certaines infractions au dogme académique. En faisant un pas de plus dans la même voie, en prescrivant ou en autorisant la simplification de l'orthographe dans les écoles, non seulement vous permettrez à l'orthographe de rentrer dans la voie de la tradition et de reprendre sa marche en avant, mais vous allégerez d'un poids considérable la tâche des générations à venir, qui apprendront une orthographe différente de la nôtre, comme la nôtre diffère de celle de nos pères. Il est réservé, nous l'espérons, à un ministre de la troisième République, de rendre ce grand service à la France et aux nations qui parlent le français.

Et à son tour l'Académie française, qui a toujours fait profes-

sion de « suivre l'usage », quand les générations nouvelles auront adopté un usage nouveau, s'y conformera elle-même, suivant ses traditions constantes, et lui donnera la sanction de sa haute autorité en l'introduisant dans une nouvelle édition de son dictionnaire.

III

Il ne nous appartient pas, Monsieur le ministre, de dresser la liste des simplifications qu'il convient d'adopter dès maintenant. La seule difficulté sera l'embarras du choix, car il faudra choisir et graduer les réformes, suivant le conseil d'un des plus illustres maîtres de ce temps, Littré : « Manifestement, dit l'auteur du *Dictionnaire de la Langue française*, — en des termes dont chacun demande à être pesé, — le jugement veut que l'orthographe aille en se simplifiant, et le système doit être de combiner les simplifications, de manière qu'elles soient graduelles et qu'elles s'accordent le mieux possible avec la tradition et l'étymologie. » Vouloir en effet réformer sur tous les points à la fois une orthographe susceptible de tant de perfectionnements, ce serait la rendre, pour un temps du moins, méconnaissable à nos yeux et jeter un trop grand trouble dans nos habitudes. Des hommes accoutumés dès l'enfance à marcher de travers ne sauraient, du jour au lendemain, apprendre à marcher droit. C'est en l'espaçant sur plusieurs générations scolaires qu'on assurera le succès de la réforme.

N'adoptât-on qu'une ou deux simplifications d'un caractère général, par exemple l'emploi de **s** comme marque uniforme du pluriel (*maisons*, *landaus*, *étaus*, *animaus*, *bateaus*, *des épous heureus*), à l'exclusion de **x** (sauf les cas très rares où **x** se prononce, comme dans *phénix*, *silex*), et la suppression des consonnes inutilement redoublées (*millionaire*, *cantonier*, *apartement*, *je cachète*, *paysane*, etc.), on débarrasserait l'orthographe de deux de ses principales difficultés.

Le grand-maître de l'Université, aidé, s'il le juge bon, d'une commission dont les membres pourraient être empruntés tant au personnel des trois ordres d'enseignement, qu'à la corporation des éditeurs et à celle des imprimeurs, saura indiquer aux maîtres chargés d'enseigner l'orthographe, parmi les changements à

adopter, ceux qui feront disparaître les anomalies les plus choquantes, et, par suite, rendront plus faciles l'étude et la pratique de l'orthographe.

Comme il y a tout avantage à régler cette importante question de la même manière dans tous les pays de langue française, nous adressons copie de la présente requête aux ministres de l'instruction publique de Belgique et de Suisse, en les priant de bien vouloir s'entendre avec vous.

Confiants dans la sagesse de votre décision, nous vous prions, Monsieur le ministre, d'agréer l'hommage de nos sentiments les plus respectueux.

Pour la Société de Réforme orthographique,

Le Comité central :

Léon Clédat, doyen de la Faculté des lettres de Lyon.
Paul Passy, maître de conférences à l'École des Hautes Études.
Eugène Monseur, professeur de philologie comparée à l'université de Bruxelles.
Auguste Renard, professeur de rhétorique au lycée d'Alger.

LES IDÉES DE KANT ET DE FICHTE

SUR L'ÉDUCATION [1]

Le philosophe Fichte a eu, ces derniers temps, la chance d'être présenté deux fois au public français comme pédagogue : une première fois par la traduction de ses *Discours à la nation allemande* par M. Léon Philippe, que nous avons signalée dans cette *Revue*[2]; une deuxième, par le livre de M. le professeur Duproix, qui a paru presque en même temps et qui résume à la fois la pédagogie de Kant et celle de son disciple Fichte. Ce dernier écrit nous donne l'occasion de revenir sur un sujet que nous n'avons que touché légèrement dans sa généralité, et dont nous voudrions montrer aujourd'hui la portée pratique. Nous le pouvons d'autant mieux sans nous répéter que l'honorable professeur de Genève a énoncé, au point de vue théorique, des opinions conformes aux nôtres, sur lesquelles nous n'avons pas à revenir, et que, au point de vue de l'application, il insiste sur la nécessité d'un progrès dans notre pratique éducative, progrès qui consisterait à faire porter l'effort pédagogique sur la culture de la volonté plus que sur celle de l'intelligence. Telle est aussi notre conviction. Rien n'est à nos yeux plus urgent que de faire passer en première ligne, en toute première ligne, la préoccupation de la volonté et des mœurs de nos élèves et de considérer non plus l'instruction, mais l'éducation comme le principal devoir de l'école. Relisons donc Fichte à ce point de vue, voyons en lui le continuateur de Kant et l'ami de Pestalozzi; demandons à ces philosophes de la pédagogie s'ils n'ont pas précisément à nous offrir la leçon dont nous avons besoin aujourd'hui.

Kant procède de Rousseau; les origines de ses idées sur l'éducation sont françaises. La publication de l'*Émile* fit une vive impression sur le sage de Kœnigsberg. Il écrivait dès 1764 : « J.-J. Rousseau réunit à une admirable pénétration de génie une inspiration noble et une âme pleine de sensibilité, comme cela ne s'est jamais rencontré chez aucun écrivain, en aucun temps, en aucun pays. » Il ne fut pas loin alors de partager la foi optimiste de Rousseau en l'excellence de tous les instincts de l'homme. « Dans la médecine, ajoute-t-il, le médecin n'est que le serviteur de la nature; il en est de même du moraliste. Ecartez les mauvaises influences du dehors, la nature saura bien

1. *Kant et Fichte et le problème de l'Education*, par Paul Duproix, professeur à la Faculté des lettres de l'université de Geneve. Georg et Cie, Genève. 1895.

2. Numéro d'août 1895.

trouver d'elle-même la voie la meilleure. » Rousseau voulait surtout protéger l'enfant contre les influences corruptrices du dehors; Kant ne cessa non plus d'en signaler le danger, mais il ne tarda pas à reconnaître un danger au moins égal dans certaines dispositions naturelles de l'enfant; car il n'en pouvait rester aux vues et à l'esprit du philosophe de Genève. Aux yeux de Rousseau, tous les instincts de l'homme sont bons; ils sont sacrés dans la mesure où ils sont naturels, et il en réclame la libre expansion sans se demander s'ils ont tous la même valeur, s'il n'en est pas qu'il convienne de réprimer, de subordonner au moins. La question de moralité l'inquiète peu. Tel ne pouvait être le point de vue définitif du philosophe qui avait fondé la morale et la vie pratique sur les affirmations de la conscience, après avoir jeté le discrédit sur les opérations de la raison. Le devoir, lumière de sa philosophie, devait nécessairement être le principe de sa pédagogie. Laissant le savoir au second rang, il devait attribuer le premier au vouloir. Ainsi fit-il, et c'est là le point de départ de cette haute pédagogie morale qui, née de l'*Émile*, mais transformée et redressée par Kant, a eu en Allemagne et ailleurs une si grande influence et reste encore un modèle et un idéal pour nous.

Ayant donc démêlé dans l'homme un élément supérieur qui le rattache à l'ordre universel, Kant juge à sa lumière que les instincts ne poussent pas toujours du bon côté, qu'il faut les contrôler, au besoin les réprimer. L'enfant, sans doute, suivra souvent son inclination; comment pourrait-il devancer les lumières de l'intelligence? mais le rôle des penchants n'est en lui que provisoire; ils servent d'amorce à l'effort, à l'action. A mesure que la volonté se fortifie, c'est elle qui prend le sceptre et règle la vie, et c'est par son accord avec les principes qu'elle achève l'éducation en formant le caractère.

La volonté, en effet, tient de plus près au caractère que l'intelligence; elle émane du fond même de l'homme. L'intelligence a un côté passif, purement perceptif, qui lui ménage une sorte d'indépendance, d'évolution à part. La volonté, au contraire, est toujours active; elle est l'activité même du moi; elle l'exprime, l'affirme, le réalise; l'éducation de la volonté est donc la véritable éducation de l'homme.

Aussi l'effort est-il le premier et le dernier mot de la pédagogie de Kant : agir et faire agir, voilà sa formule. Voulez-vous développer l'esprit, augmenter simplement le savoir : faites appel à la volonté. « La meilleure manière de cultiver les facultés de l'esprit, dit-il, c'est de faire soi-même ce que l'on veut faire. Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. »

Car l'esprit est un, malgré la différence de ses opérations; les facultés intellectuelles font un seul tout organique, non seulement entre elles, mais avec les facultés de sentir et d'agir; l'esprit est de nature dynamique. Les lois de l'activité sont donc aussi les lois de la vie intellec-

tuelle; l'esprit se développe en agissant. « Il se développe, dit dans ce sens M. Marion, non comme un contenant élastique que l'on remplit et qu'on distend, mais comme le muscle qu'on exerce. Il n'y a qu'une méthode digne de ce nom, la méthode active, celle qui donne à l'esprit l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, sur son effort propre, pour assurer sa croissance et sa belle venue. »

On voit, par ces derniers mots, que l'idée kantienne de l'éducation de la volonté, ou plutôt de l'éducation par la volonté, a des sympathies en France, et nul n'ignore qu'elle en conquiert tous les jours davantage. Sans parler des travaux récents qui le prouvent et qu'il est superflu de mentionner, rappelons que Maine de Biran soutint avec vigueur la même doctrine. « Rien n'est plus funeste, écrivait-il, que d'attacher une importance exclusive au nombre des connaissances et des idées qui peuvent entrer dans l'esprit. Il faut tenir compte de la manière dont ces idées ont pu être acquises, de l'importance que cette acquisition peut avoir sur le perfectionnement des facultés, ou plutôt sur celui de l'homme intellectuel et moral tout entier. » Pour Biran, comme pour Kant, le perfectionnement de l'homme est le but, non l'abondance du savoir, et pour atteindre ce but il n'y a qu'un moyen, l'effort de la volonté.

Effort pénible, austère, trop dur pour la faiblesse de l'enfant? Nullement, car cet effort porte en lui-même sa récompense et la plus douce de toutes. « Le plaisir, a dit Aristote, est la fleur de l'activité. » Aussi Kant bannit-il de son système de pédagogie tout moyen artificiel de stimuler l'effort : l'émulation qui développe les mauvais sentiments; les récompenses qui, par l'appât du plaisir, rendent les caractères mercenaires et intéressés; les méthodes trop faciles qui préparent mal l'enfant au sérieux de la vie. Il faut fortifier la volonté, le caractère du jeune homme, le diriger vers le degré de perfection morale qu'il comporte, le mettre en état de se façonner lui-même d'après l'idée du bien. Tout est là. Tel est le but, le terme de l'éducation individuelle.

Kant ne pense guère à la vie sociale; il indique cependant qu'elle dépend de la valeur des individus, et que des hommes parfaits formeraient une société parfaite. Il parle quelque part d'une « république de frères », dans laquelle les hommes, élevés selon ses vues, se prendraient réciproquement pour frères et formeraient une cité libre et unie dans laquelle chacun serait à la fois souverain et sujet. « Agis, dit-il, comme si tu étais législateur en même temps que sujet dans la république des volontés libres et raisonnables. » C'est par ce côté social que la pédagogie de Kant annonce celle de Fichte.

Celui-ci écrit : « La véritable destination de l'homme en société est de former avec les autres hommes une union qui, par son intimité, soit toujours plus étroite, par son étendue toujours plus large : cette union n'est possible que par le perfectionnement, puisque les hommes ne sont unis et ne peuvent l'être que par ce qui forme leur dernière

destination. Cette destination est le perfectionnement en commun, perfectionnement de nous-mêmes par l'activité librement reçue des autres sur nous, et perfectionnement des autres par notre réaction sur eux. »

Fichte ici, comme on voit, reproduit Kant en l'accentuant, et il en est presque toujours ainsi. Pour lui aussi, la foi à l'ordre moral du monde a une portée supérieure au savoir.

« Le savoir, dit-il, n'est qu'image et réflexion, et la réalité sur laquelle porte la réflexion, nul ne peut y atteindre. Mais il y a une autre réalité qu'il faut trouver par un autre organe: c'est la conscience de la loi morale, qui nous impose en sa vérité une foi absolue, et avec elle la foi à toutes les réalités que la loi morale suppose. » Pour lui, enfin, le but suprême de la vie est l'action. « Ta destination, dit-il encore, n'est pas seulement de savoir, mais d'agir conformément à ce que tu sais. Ce n'est pas pour te contempler éternellement toi-même, pour couver stérilement pendant l'éternité tes propres impressions, que la vie de ce monde t'a été donnée, mais tout au contraire pour agir. L'action seule constitue la dignité de ton être. » Tels étaient ses conseils à la jeunesse qui se pressait autour de sa chaire; il cherchait moins à l'instruire qu'à l'aiguillonner, moins à lui inculquer ses propres idées qu'à exciter celles de chacun, à provoquer la libre initiative de tous.

La pensée de Fichte ne prit d'ailleurs toute sa précision et son intensité qu'à la suite des malheurs de 1806. Quand il se rendit compte des causes morales de la défaite, qu'il les trouva dans l'égoïsme général et dans l'affaiblissement des caractères; quand il vit, avec Arndt, « les historiens manquer de cœur; les poètes, sans communication avec le peuple, se renfermer dans leur tour d'ivoire; les critiques n'avoir ni largeur de vues, ni impartialité; les publicistes être pour la plupart des âmes viles et lâches; l'Allemagne enfin, dans le chaos, ressembler à un vieillard retombé en enfance, » il prit la résolution de tout tenter pour la régénérer, de la sauver par la vertu des principes moraux qu'il avait empruntés à Kant et par l'application des idées pédagogiques que venait de découvrir Pestalozzi. « Point de régénération nationale sans une régénération morale; point de régénération morale sans une éducation énergique s'occupant à la fois de tout l'homme et de tout le peuple. Si vous voulez que de ces désastres sorte une Allemagne nouvelle, il faut une éducation nationale nouvelle capable de transformer moralement la génération naissante. » Nous sommes, dit-il, « forcés par la nécessité de former des hommes foncièrement bons et honnêtes, puisque l'avenir de la nation en dépend »; en conséquence, Fichte adresse le plus ardent appel à l'effort personnel, à l'énergie de chacun. « Il faut que nous fassions l'éducation de la volonté, et cela, par le développement de l'intelligence et de l'amour qui, à eux deux, créeront l'habitude et imposeront la nécessité du bien. Tout le système reposera sur cette loi de l'intelligence et de la liberté enchaînées par l'amour. » C'est dire que toutes les facultés de

l'homme seront tendues vers l'effort. Fichte le préconise comme Kant, mais avec plus de puissance persuasive; il veut qu'on agisse et fasse agir. « Jusqu'à présent, dit-il, le résultat de l'éducation était la passivité; désormais l'éducation excitera l'activité propre, l'indépendance de l'esprit. Ainsi stimulé, l'élève trouvera sa joie à s'éclairer, c'est-à-dire à embrasser les choses dans leur liaison, puis à appliquer ses connaissances en agissant selon sa loi. » La culture intellectuelle ainsi entendue ne fait qu'un avec la culture morale; elle tend à éliminer l'égoïsme et à régler selon l'idéal de la vérité la vie personnelle et sociale.

Quelque grande ou insignifiante que soit la somme des connaissances ainsi acquises, l'esprit sera devenu capable de saisir toute vérité dont la connaissance lui sera nécessaire, et de s'instruire aussi bien par ses relations avec les autres que par sa propre réflexion.

De cet effort devenu général, de cette aspiration constante vers un idéal toujours plus élevé, résultera un jour l'unité de la nation et celle de l'humanité regénérée.

Telle est dans son idée générale, et aussi dégagée que possible du système philosophique qu'elle impliquait, l'éducation à laquelle Fichte demande la rénovation de sa patrie. Certes, ces idées sont vagues et l'application n'en est pas aisée. Mais elles n'en sont pas moins d'une ncontestable vérité et d'une haute portée. Qu'il soit facile ou non d'exercer à l'école la volonté des enfants, la nécessité de cet exercice ne s'impose pas moins, n'en est pas moins la condition de la moralité; l'effort pour y réussir n'est pas moins obligatoire.

« Il faut, dit excellemment M. Duproix, enseigner aux enfants à vouloir, les rendre capables d'assujettir à la raison et à la loi du devoir leurs tendances instinctives et irréfléchies, d'assurer à leur intelligence une souveraine maîtrise sur leurs actes, faire qu'ils soient les auteurs conscients de leur destinée et non les jouets des circonstances. La nature, ainsi que la morale, condamne les faibles, ceux qui ne trouvent pas et ne développent pas dans leur caractère l'énergie et la constance nécessaires pour une action difficile et incessante, ceux chez qui les instincts d'action ne parviennent pas à triompher des instincts d'inertie.

» Cette loi qui donne la prépondérance au rôle du caractère dans la vie individuelle s'étend à la vie des nations. De nos jours surtout, ce qui paraît devoir assurer le succès dans la concurrence vitale, que existe entre les nations comme entre les individus, ce sont les qualités morales bien plus que les qualités intellectuelles, et particulièrement l'énergie, l'esprit d'initiative, la vigilance, la résistance à l'amollissement causé par les progrès du bien-être et du luxe. »

Tout cela est la vérité même; mais comment appliquer les principes de cette « pédagogie nouvelle », bien nouvelle en effet pour nous? Comment cultiver la volonté, former le caractère des individus et, par ceux-ci, le caractère de la nation? Fichte, on le sait, jugeait lui-même

le problème si difficile qu'il en proposait une solution héroïque : l'éducation à la campagne, dans des instituts spéciaux, des enfants enlevés à leurs familles, mis à l'abri de la contagion des vices de la société. C'était tourner le dos au but ; c'était tarir les sources mêmes de la vie morale, qui pour l'enfant coulent nécessairement dans la famille et ne peuvent jaillir ailleurs. Mais la question reste entière : Comment développer dans l'enfant la faculté maîtresse dont l'insuffisance sera la ruine de son avenir ? Comment, par la force morale des individus, assurer celle du peuple ? L'école y peut quelque chose, les mœurs y peuvent davantage.

L'école s'est trop accoutumée à l'idée que sa mission essentielle est de dispenser le savoir. Cette idée remonte haut, au moyen âge, et n'a cessé depuis de prévaloir. Elle s'est affermie par la pratique de l'internat, qui, considérant les enfants comme de pures intelligences, supprime en eux toute initiative et toute activité qui n'a pas le savoir pour objet. Elle se maintient par tout l'ensemble de notre système d'*instruction* publique, qui fait la plus large place aux questions du programme et n'a pour sanctions immédiates que des examens et des concours. Un doute toutefois commence à s'élever dans les bons esprits sur la valeur d'une éducation ainsi entendue : il ne semble pas qu'elle soit très efficace ; la nouvelle génération qu'elle a formée n'est peut-être pas meilleure que les précédentes ; quelques-uns la jugent pire. Quoi qu'il en soit, la question mérite un sérieux examen. Si les hommes compétents s'appliquent à cette étude et en communiquent au public les résultats ; si, ayant trouvé insuffisante la part faite dans toutes nos écoles au développement de la volonté, ils le déclarent avec candeur et conviction ; si, dans les conseils de l'instruction publique et dans la presse pédagogique, la nécessité est affirmée d'une orientation nouvelle de notre pratique scolaire, il n'est pas douteux que l'enseignement ne s'en ressente bientôt, que dans les écoles normales et primaires un nouveau courant de pensée, une nouvelle pratique ne se dessinent. L'école, guidée par ses propres efforts, se rapprochera de la vérité et corrigera, dans la mesure du possible, le vice dont elle a trop longtemps souffert.

Mais il faut que cet effort de l'école soit secondé par les mœurs ; elle ne peut rien sans leur appui. Dans les pays où elle dirige et trempe les volontés, elle utilise à son profit les tendances qui règnent autour d'elle. En Allemagne, après la prédication enflammée de Fichte, tout le monde comprit que l'école, à tous ses degrés, n'était pas son but à elle-même, mais qu'elle était un moyen, parmi d'autres, peut-être le plus puissant de tous, de rendre à l'État sa vigueur, son honneur, sa prépondérance ; et cette idée de tout un peuple anima l'effort des maîtres, lui fit produire tout son effet. En Angleterre, il est admis aussi que l'école n'est qu'un moyen, non de relèvement ou de résurrection nationale, mais d'énergie personnelle, de savoir pratique, de puissance d'expansion au dehors : aussi l'école ne prend-elle pas tout

le temps de l'enfant; elle lui en laisse pour sa croissance et sa culture physiques; elle sait que le savoir n'est qu'une partie de ce qu'il faut au jeune Anglais; il lui faut du savoir sans doute, mais en seconde ligne seulement ou en troisième; avant, il lui faut des muscles, et surtout il lui faut ce qu'on appelle chez lui le *self control*, l'art de se conduire, de réaliser ses volontés, de tenir en bride ses instincts; et ce n'est pas seulement à l'école, mais à la maison et à l'église qu'il se forme à la pratique de cet art souverain.

En Amérique, nul danger quo l'enfant ignore l'insuffisance du pur savoir et la nécessité de l'action; il n'a que celle-ci sous les yeux, et il sait bien qu'elle l'attend de bonne heure. Assuré qu'il n'a pas d'héritage à recueillir, il se dispose à s'en passer et à se suffire dès sa quinzième année. Veut-il continuer ses études après l'école primaire, force lui est souvent de gagner d'abord ce supplément de dépenses : le lait et le beurre de la « vache de collège », ou le produit du « jardin de collège », comme on dit là-bas, s'arrondissent en économies par ses soins, et ses parents lui laissent le mérite de pourvoir par son propre travail aux dépenses que coûte l'acquisition d'un savoir un peu plus qu'élémentaire.

Ainsi, dans ces pays, le milieu social complète par la discipline de l'action et de l'effort les leçons purement instructives de l'école.

Chez nous, la société ne donne guère cet enseignement pratique, elle pousse moins à l'action; l'opinion est trop favorable ou au loisir ou à la recherche de ces petits emplois qui dispensent de toute initiative et de tout risque. C'est un malheur, une cause de faiblesse dont nous souffrons déjà gravement, — il suffit d'ouvrir les yeux pour s'en convaincre et en trembler, — dont nous souffrirons bien plus encore si nous ne nous arrêtons sur une voie périlleuse. Ce qui permet d'espérer, c'est que le tempérament national n'est pas constitutionnellement faible et mou; c'est que la mollesse présente peut n'être considérée que comme une maladie passagère; c'est enfin que les leçons de la pédagogie, de l'histoire, de la morale, du patriotisme, sont trop fondées en raison et d'une trop redoutable importance pour n'être pas bientôt comprises et appliquées.

M.-J. GAUFRÈS.

LE NOUVEL « EDUCATION BILL » ANGLAIS

(Troisième et dernier article.)

Lorsque nous écrivions les articles qui ont paru dans les numéros de mai et de juin de cette Revue, nous étions absolument convaincu que, dans le présent numéro, nous aurions à enregistrer le vote définitif de l'*Education Bill* par la Chambre des communes, et son adoption par la Chambre des lords. Mais, au cours de la discussion en comité, un coup de théâtre s'est produit : brusquement, le 22 juin, le gouvernement a annoncé qu'il retirait le bill.

Cette décision inattendue a consterné les amis des écoles volontaires, qui avaient escompté un triomphe jugé certain, étant donné la formidable majorité parlementaire dont ils disposaient; elle a comblé de joie les libéraux, en leur montrant que, bien qu'ils soient en minorité à la Chambre, ils disposent dans le pays d'une force morale qui a obligé le gouvernement à reculer et à modifier ses projets.

Nous allons résumer brièvement ce qui s'est passé dans les réunions de la Chambre des communes formée en comité.

C'est le 11 juin qu'a eu lieu la première séance du comité, sous la présidence de M. *Lowther*. M. *W. Allen* (libéral) a proposé d'ajourner l'examen de la section I[1], et de discuter en premier lieu la section IV, relative au *special aid grant*. Sir *John Gorst* a répondu que, dans la pensée du gouvernement, l'ajournement de la section I ne faciliterait pas la discussion. Cette section I est la clause la plus importante du bill; l'orateur espère, par conséquent, que le comité voudra permettre qu'elle soit discutée en premier lieu.

La déclaration de sir John Gorst a été fort mal reçue. Un membre de la majorité, M. *Warner*, a fait observer que lorsque le bill a été introduit, son but essentiel paraissait devoir être d'aider

---

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 mai 1896, p. 424.

les écoles volontaires; maintenant, au contraire, on informe le comité que la clause la plus importante est la section I, dont l'effet doit être de mettre en pièces le système scolaire actuel pour lui en substituer un nouveau. Si telle est l'attitude du gouvernement, il doit s'attendre, dit M. Warner, à rencontrer non seulement de la part des libéraux, mais encore de divers autres côtés de la Chambre, une opposition résolue au bill tout entier.

Deux membres irlandais, MM. *Dillon* et *Dalziel*, ont exprimé l'avis qu'il était nécessaire, avant toute chose, que le comité fût fixé sur les intentions du gouvernement relativement à l'assistance financière que réclament les écoles volontaires, cette question étant restée jusqu'à présent enveloppée dans le brouillard le plus épais.

M. *Asquith* a pris acte de l'importante déclaration que venait de faire sir John Gorst au nom du gouvernement, et a fait observer qu'elle était en contradiction complète avec le langage du discours du trône. Le discours du trône avait dit : « Les écoles volontaires sont une partie considérable de notre système scolaire, et leur situation, qui est précaire en beaucoup d'endroits, réclame un supplément d'assistance de la part du trésor public ». C'est là l'origine même et la raison d'être du bill. Il n'y a pas un mot, dans le discours du trône, qui parle de la nécessité de décentraliser l'autorité. Beaucoup de libéraux sont disposés à accorder aux écoles volontaires l'assistance dont elles ont besoin ; mais en même temps, ils sont bien déterminés à s'opposer à la première clause du bill. Aussi, pour faciliter l'ordre logique de la discussion et éviter une perte inutile de temps, le gouvernement, dit M. Asquith, eût été bien inspiré en consentant à ajourner la discussion de la section I.

Le comité ayant passé au vote, 121 voix se sont prononcées pour l'ajournement de la section I, et 262 contre. En conséquence, la discussion de cette section a commencé.

M. *Luttrell* (libéral) propose de remplacer, dans la première ligne de cette section, le mot *comté* par le mot *district*, c'est-à-dire qu'au lieu de la phrase : « Tout conseil de comté nommera un comité d'éducation », on lirait : « Tout conseil de district nommera un comité d'éducation ».

L'amendement est soutenu par plusieurs membres, qui font

observer que les conseils de comté ne sont pas compétents en matière d'éducation, et que, pour l'administration des écoles, c'est l'autorité la plus rapprochée qui doit être préférée.

Sir *John Gorst* combat l'amendement. Il existe environ deux mille conseils de district, dit-il, et il est impossible de transformer ces conseils en autant d'autorités d'éducation : ce serait détruire la disposition fondamentale du bill. Sir John Gorst aurait souhaité, il le confesse, trouver une circonscription plus satisfaisante que celle du comté; mais c'est la seule, parmi celles qui existent, qui puisse être choisie.

L'amendement Luttrell est rejeté par 298 voix contre 125.

Sir *Albert Rollit* (conservateur) propose que les *non-county boroughs*, ou *municipal boroughs*, jouissent du droit de posséder une autorité d'éducation au même titre que les *county boroughs*; il est injuste d'établir une distinction entre les deux catégories de *boroughs*. Il demande donc que le début de la section I soit rédigé en ces termes : « Tout conseil de comté et tout conseil de *municipal borough* nommera un comité d'éducation. »

Sir *John Gorst* répond que le gouvernement est tout acquis au principe de l'autonomie municipale, mais qu'il serait très difficile, sinon impossible, de placer dans tout *municipal borough* une autorité d'éducation indépendante. La principale difficulté, c'est le nombre énorme d'autorités d'éducation qui seraient ainsi créées. Le bill en prévoit 128 : l'amendement en ajouterait 241 de plus. En outre, l'orateur pense que ce ne serait pas une bonne chose que de distraire des comtés, pour les constituer à part, les villes qui, justement, forment des foyers intellectuels et ont un rôle utile à jouer au sein du comté.

A ce moment se produit, à la stupéfaction générale, un incident sans précédent. Le ministre de l'intérieur intervient dans la discussion, non pour appuyer sir John Gorst, mais pour le désavouer et déclarer que le gouvernement accepte l'amendement de sir Albert Rollit, à une condition toutefois : c'est que, pour jouir du privilège que leur concède l'amendement, les *municipal boroughs* devront posséder un certain chiffre de population. M. Balfour ajoute qu'il espère que cette concession montrera au comité que le gouvernement est disposé à prendre en considération les amendements, lorsque la chose est possible.

M. *Godson* propose alors de fixer la limite du chiffre de population, pour les *municipal boroughs* qui seront admis à posséder une autorité d'éducation indépendante, à 20,000 habitants.

La proposition de M. Godson est adoptée par 287 voix contre 117, et l'amendement de sir Albert Rollit, ainsi complété, est ensuite voté par 332 voix contre 83.

La première phrase de la section I a donc reçu la forme suivante :

Tout conseil de comté, et tout conseil d'un *municipal borough* ayant une population d'au moins 20,000 habitants, nommera un comité d'éducation.

Le vote de cette rédaction — disons-le d'avance — est le seul résultat qui ait été obtenu pendant les cinq séances que la Chambre, formée en comité, a consacrées au bill. Il n'a pas été possible d'aller plus loin dans l'adoption du texte de la section I; et, comme on le voit, les deux seules lignes votées, au lieu d'avoir été un succès pour le gouvernement, et de consacrer le principe du bill tel que sir John Gorst l'avait défini : la remise aux comtés, et aux comtés seuls, de l'administration des écoles, ont porté à ce principe une grave atteinte.

L'attitude de M. Balfour, traitant aussi cavalièrement le chef du département d'éducation et acceptant, au nom du gouvernement, un amendement que sir John Gorst venait de déclarer inacceptable, était très commentée au lendemain de la séance du 11 juin et trouvait peu d'approbateurs.

Quatre jours s'écoulèrent : ce fut seulement le 15 juin que la Chambre se forma pour la seconde fois en comité. Au début de la séance, M. *S. Evans* (libéral), encouragé par l'accueil fait à l'amendement de sir Albert Rollit, dépose un second amendement du même genre : il demande que le droit d'avoir une autorité d'éducation spéciale, qui a été accordé aux *municipal boroughs* de plus de 20,000 habitants, soit étendu aux districts urbains *(urban districts)* qui possèdent ce chiffre de population.

Cette fois, M. Balfour a pu s'entendre d'avance avec sir John Gorst, et il n'y aura pas dissidence entre le *leader* de la Chambre et le chef du département d'éducation: le gouvernement repousse l'amendement, et sir *John Gorst* le déclare, sans crainte d'être

encore désavoué. Mais il a sur le cœur le procédé de M. Balfour dans la séance du 11 juin, et il ne peut s'empêcher de le faire sentir par une petite malice. Il dit : « J'ai déjà exposé au comité, le 11, l'inconvénient d'augmenter le nombre des autorités d'éducation ; mais, même dans les questions de cette nature, les considérations politiques sont souvent prépondérantes, et les arguments que j'ai donnés n'ont pu avoir raison du désir d'autonomie qui anime les petites communautés municipales : il y a quatre jours, on a créé soixante-neuf autorités de plus; aujourd'hui, on propose d'en créer encore quarante-neuf. Je suis quelque peu embarrassé de trouver de bonnes raisons à donner au comité pour repousser les districts urbains de 20,000 habitants, après que les bourgs municipaux de 20,000 habitants ont été admis; cependant, je dois le prier de ne pas voter l'amendement de M. Evans. Je comprends que cet amendement fasse les affaires des adversaires du bill, qui veulent le détruire morceau par morceau; mais je demande à ceux qui sont les partisans du bill, et qui désirent le faire aboutir, de se joindre à moi pour refuser d'admettre de nouvelles autorités locales. »

Sir *William Harcourt*, le *leader* de l'opposition, répond que tous les arguments qu'on peut faire valoir contre l'amendement Evans ont été en effet déjà développés par sir John Gorst contre l'amendement qu'a accepté M. Balfour. Le chef du département d'éducation a montré à ce moment que concéder aux *municipal boroughs* le droit proposé serait détruire le bill, et qu'un amendement de cette nature ne pouvait être accepté que par les adversaires du bill. Et cependant l'amendement a été voté. Sir William Harcourt estime qu'il faut être logique, et qu'ayant admis les *municipal boroughs* de 20,000 habitants, on ne peut pas repousser les districts urbains, dont beaucoup ont une population trois ou quatre fois plus nombreuse.

Soutenu par sir Charles Dilke, M. Acland, M. Asquith, l'amendement Evans est rejeté par 265 voix contre 143.

M. *T. Gibson Bowles* (conservateur) propose d'ajouter, après les mots relatifs aux *municipal boroughs* de 20,000 habitants, ceux-ci : « ainsi que tout conseil d'un *municipal borough* qui est en même temps un *parliamentary borough* » (c'est-à-dire un bourg ayant le droit d'élire un député au Parlement). Sir *John Gorst*

combat ce nouvel amendement par les mêmes raisons qu'il a données contre l'amendement Evans, et l'amendement Gibson Bowles est repoussé par 281 voix contre 128.

Sir *John Lubbock* (unioniste) propose que, lorsque l'arrondissement d'un comté ou d'un *borough* est identique à celui d'un *School Board*, l'autorité d'éducation soit un comité nommé, pour une part, par le conseil du comté ou du *borough* et, pour l'autre part, par le *School Board*.

La discussion de cet amendement est renvoyée à la séance suivante.

La troisième séance du comité a eu lieu le 16 juin. Sir *John Gorst* et M. *Balfour* ont parlé contre l'amendement de sir John Lubbock, qui a été défendu non seulement par des membres libéraux, mais par des amis du gouvernement, comme le major *Banes* (unioniste) et M. *Gray* (conservateur). Aussi la majorité qui a repoussé l'amendement pour se conformer à la discipline parlementaire a-t-elle été peu considérable : 138 voix ont voté pour, 212 ont voté contre.

M. *Brynmor Jones* a demandé ensuite que la création du comité d'éducation, au lieu d'être obligatoire, fût simplement facultative, et que le mot « nommera » fût remplacé par « pourra nommer », de manière à laisser à l'option locale le choix entre le système actuel et le système nouveau. Sir *John Gorst* a répondu qu'une loi de cette nature ne pouvait pas n'avoir qu'un caractère facultatif, et l'amendement Brynmor Jones a été repoussé par 250 voix contre 139.

Dans la quatrième séance, le 17 juin, on a discuté un amendement de sir *Charles Dilke* (libéral), proposant d'ajouter, dans la première phrase de la section I, les mots : « en ayant égard à la représentation des minorités ». Sir *John Gorst* répond qu'il espère que les conseils de comté, en nommant l'autorité d'éducation, tiendront compte de la minorité et ne la laisseront pas sans représentation; mais il désire que la chose soit remise à la discrétion des conseils de comté eux-mêmes. Après un débat dans lequel M. *Balfour* promet que la question de la représentation des minorités sera examinée plus tard, à l'occasion d'une autre section du bill, sir Charles Dilke retire son amendement.

Ensuite M. *Atherley-Jones* (libéral) présente un amendement qui substitue le conseil de comté lui-même, et dans les *municipal boroughs* le conseil municipal, au comité créé par le bill comme autorité d'éducation. Le résultat de cet amendement, dit-il, serait de donner aux conseils de comté une participation directe à l'administration de l'éducation, ce qui aurait pour conséquence de faire entrer dans ces conseils des membres représentant d'autres intérêts que ceux qui seuls y ont été représentés jusqu'ici.

Sir *John Gorst* combat l'amendement. Le conseil de comté ne doit pas agir directement comme autorité d'éducation ; l'existence du comité est indispensable. Supprimer ce comité, c'est supprimer du même coup la possibilité d'associer à l'autorité d'éducation des personnes compétentes, des spécialistes que le conseil de comté pourra désigner. Le comité formant l'autorité d'éducation, une fois nommé, sera indépendant du conseil de comté; sa position sera très différente de celle des simples comités, non statutaires, qu'il plaît à un conseil de comté d'instituer : ceux-ci n'existent que par la volonté du conseil, auquel ils sont subordonnés en tout et auquel tous leurs actes doivent être soumis; le comité d'éducation, au contraire, aura, à l'égard du conseil de comté, une position analogue à celle du *Watch Committee* à l'égard du conseil municipal dans un *borough*.

M. *Asquith* et M. *Acland* relèvent à ce sujet une contradiction dans les opinions énoncées par les membres du gouvernement. Le comité d'éducation, selon sir John Gorst, sera une autorité souveraine, qui n'aura pas de comptes à rendre au conseil de comté; M. Chamberlain, au contraire, dans une lettre qui a été imprimée, a dit « que le comité d'éducation serait, comme les autres comités, dans la dépendance du conseil de comté, qu'il en recevrait des instructions et lui adresserait un rapport sur sa gestion, que ses actes seraient ainsi publics et soumis à la discussion. »

L'amendement Atherley-Jones est repoussé par 293 voix sur 118.

Enfin, dans la cinquième séance, le 18 juin, un amendement de M. *J. Stuart* (libéral) vient mettre en question le principe même du bill. M. Stuart propose de remplacer les mots : « pour l'exécution des dispositions du présent *Act* », par ceux-ci : « pour l'éducation

autre que l'éducation élémentaire ». C'est-à-dire que l'autorité d'éducation instituée par la section I n'aurait de pouvoir que sur l'éducation technique et secondaire, et que les écoles élémentaires seraient entièrement soustraites à son action.

La discussion de cet amendement a occupé toute la séance. Sir *John Gorst* a montré que l'adoption d'une pareille modification anéantirait complètement le plan du gouvernement.

Sir *William Harcourt*, au nom de l'opposition, a fait alors des ouvertures en vue d'arriver à une entente. « Le gouvernement, a-t-il dit, ne s'était pas rendu compte de la répugnance qu'exciterait sa proposition de détruire le système des *School Boards*, et de le remplacer par quelque chose de tout à fait insuffisant, par une autorité sans expérience et sans compétence. Si le gouvernement est disposé à soumettre la question à un nouvel examen; s'il consent à ne donner à cette nouvelle autorité que l'administration de l'enseignement secondaire; et s'il accepte, pour l'assistance à accorder aux écoles volontaires, un certain nombre de conditions raisonnables, il pourra faire voter, avec l'assentiment général de la Chambre et l'approbation du pays, un bill qui sera utile et durable, sans introduire des dispositions qui seraient des brandons de discorde et qui auraient des conséquences déplorables pour la cause de l'éducation ».

M. *Balfour*, tout en déclarant que le débat n'avait mis en lumière aucune bonne raison en faveur de l'adoption de l'amendement, a répondu à sir William Harcourt « qu'il était lui-même un homme de paix, et qu'il serait toujours heureux de penser qu'il n'existait pas entre l'opposition et le gouvernement des divisions aussi profondes qu'il le semble quelquefois ».

La séance s'est terminée sans que le débat sur l'amendement fût achevé. Mais le discours de sir William Harcourt avait produit une profonde impression, et l'impression générale était que le bill était bien malade.

Ce n'était pas seulement au Parlement que le bill, combattu énergiquement par l'opposition, était en même temps compromis par les partisans eux-mêmes du gouvernement. Dans la presse, il ne trouvait plus de défenseurs; le *Times* (« un admirable ami dans la prospérité, mais un roseau brisé pour tous les gouverne-

ments dans l'adversité », a dit sir William Harcourt), et le *Standard* lui-même, le moniteur du parti conservateur, ne se gênaient pas pour dire que le bill était un projet mal conçu, inapplicable, qu'il soulevait trop de questions à la fois, et que les amis du gouvernement ne pouvaient lui accorder leur appui sans réserve. Les conseils de comté, l'un après l'autre, se prononçaient contre le bill, et déclaraient ne point se soucier des attributions nouvelles qu'on prétendait leur accorder. Le 19 juin, le comité exécutif de l'union des conseils de comté de toute l'Angleterre tint une réunion à Londres pour s'occuper de l'amendement de sir Albert Rollit, voté le 11 grâce à l'intervention de M. Balfour : à cette réunion assistaient le duc de Bedford, le comte de Morley, lord Herries, sir John Dorrington, sir Richard Paget, M. Bill, M. Hobhouse, le colonel Williams, et d'autres membres connus du parti conservateur, ainsi que les secrétaires de l'East Riding du Yorkshire, du Leicestershire, du Monmouthshire, du Lancashire, du Bedfordshire, de l'East et West Sussex, du Middlesex et du Shropshire. A l'unanimité moins une voix, la réunion condamna le bill.

On se demandait quelle attitude allait prendre le gouvernement, et le bruit courait qu'il se préparait quelque grand événement. Une personne bien informée écrivait de Londres à un de nos amis, le 20 juin : « Vous allez sans doute apprendre par les journaux que le gouvernement a abandonné la plus grande partie de son bill sur l'éducation. Nous saurons lundi ce qui est décidé, mais les indications d'aujourd'hui font croire qu'il y aura un changement complet de programme. »

La Chambre ne s'était pas formée en comité depuis le jeudi 18 juin. Ce fut seulement le lundi 22 qu'eut lieu une nouvelle séance du comité, séance qui avait attiré un public considérable : les galeries étaient bondées de spectateurs, et pas un membre ne manquait à son poste. Aussitôt que la Chambre se fut formée en comité sous la présidence de M. Lowther, M. *Balfour* prit la parole.

S'adressant au président, il annonça qu'il allait faire la motion que le président quittât le fauteuil, « motion qui aura pour effet de détruire le bill pour la session actuelle ». Il rappela

qu'en cinq séances de comité, la Chambre avait seulement voté deux lignes — quatorze mots — de la section I du bill. Environ 1,200 amendements ont été déposés; en supposant que 20 0/0 de ces amendements fussent retirés par leurs auteurs, il en resterait 960, pour chacun desquels deux votes seraient indispensables, l'un sur la clôture, le second sur l'amendement lui-même. « En évaluant à dix minutes le temps matériellement nécessaire pour chaque vote, il faudrait — rien que pour voter, sans aucune discussion quelconque, sans qu'un seul mot fût prononcé pour ou contre les amendements — quarante journées de huit heures, remplies exclusivement, non par des débats, mais par l'occupation, hygiénique, il est vrai, mais quelque peu monotone, qui consiste à sortir de la salle pour y rentrer en traversant les *lobbies*. » Ce calcul montre qu'il eût été matériellement impossible d'achever la discussion du bill avant la fin de la session. Cela étant, le gouvernement, ajoute M. Balfour, s'est décidé à retirer le bill, se réservant, à l'ouverture de la session prochaine, en janvier, de présenter au Parlement une mesure pour assurer aux écoles volontaires le secours financier qu'il a pris l'engagement de leur donner.

Sir *William Harcourt*, se levant à son tour, constata que le gouvernement, en retirant le bill, cédait à la pression de l'opinion publique, de l'opinion de ses propres amis, et non, comme il voudrait le faire croire, à des obstacles matériels créés par une prétendue tactique obstructionniste de l'opposition. « Pourquoi, dit-il, n'aviez-vous pas prévu que votre plan devait nécessairement amener un conflit meurtrier entre les bourgs et les comtés? Pourquoi aviez-vous si peu calculé la portée de vos mesures, au point de ne pas vous être aperçus que jamais les *municipal boroughs* n'accepteraient d'être placés sous la domination des comtés, ni que jamais les comtés ne consentiraient à permettre que les *boroughs* échappassent à leur juridiction? Et vous prétendez que c'est nous seuls qui sommes responsables de l'échec de votre bill? Si le bill a succombé, la faute n'en est pas aux agissements d'une opposition factieuse, mais à ses propres imperfections. Il n'a pas succombé seulement sous les attaques d'une opposition que vous ne cessez d'appeler vous-mêmes faible et impuissante; il a succombé parce que vous n'étiez pas suffisamment soutenus par votre

propre parti, — et parce que, je le crois, l'accord n'existait pas au sein de votre propre gouvernement. Voilà les causes qui ont fait en réalité échouer ce bill. Nous étions déterminés à combattre ce que vous appeliez les principes vitaux de votre bill, parce que nous avons vu en lui, comme des membres de votre propre cabinet l'ont reconnu, l'intention délibérée de détruire les *School Boards;* parce que le premier ministre et ses évêques, ainsi que le ministre de l'intérieur, nous ont dit en termes violents que la conséquence du bill serait la disparition des *School Boards*... Nous avons discuté, et les échos de ces discussions vous ont été renvoyés de toutes les parties du pays. Le pays a condamné votre bill. Les conseils de comté l'ont condamné. Quoique nous fussions numériquement les plus faibles dans les votes, nous étions les plus forts en arguments, et ce sont les arguments qui l'ont emporté. » Et il a terminé par ces paroles : « Nous avons déclaré, et nous sommes prêts à le faire voir, qu'avec un bill conçu dans un autre esprit que celui dont j'ai parlé, un bill équitable, l'éducation élémentaire peut être tenue en dehors des préoccupations de parti. Si un bill pareil est présenté, non avec l'objet de détruire les *School Boards*, mais afin de venir en aide, à des conditions équitables, aux écoles nécessiteuses, s'il réalise des progrès véritables, alors ce ne sera pas un bill condamné à disparaître, comme celui-ci, devant la force de la discussion publique : ce sera un bill qui pourra régler d'une façon durable la plus grande question à laquelle la Chambre des communes puisse consacrer son attention, l'éducation du peuple. »

Après quelques observations de M. Dillon, du vicomte Cranborne, de M. Labouchère, et de divers autres membres, la motion que le président quittât le fauteuil fut votée, et la séance du comité prit fin. Le bill avait vécu.

Voici par quelles réflexions le *Schoolmaster* termiue l'oraison funèbre du bill enterré dans la séance du 22 juin :

« Deux choses sont à considérer pour l'an prochain. En premier lieu, il y a le nouveau bill relatif au *Special Aid*, que le gouvernement a déclaré vouloir présenter en janvier. Nous devons aviser, d'ici là, à ce que l'assistance que le bill proposera d'accorder soit suffisante pour atteindre le but, et à ce qu'elle soit

impartialement répartie entre toutes les écoles réellement nécessiteuses, qu'il s'agisse d'écoles volontaires ou de *Board Schools*.

» En second lieu, il y a le plan gigantesque qui a disparu de l'ordre du jour de la session actuelle. Le verrons-nous reparaître l'année prochaine sous une forme identique ou analogue à celle sous laquelle on nous l'avait montré? Nous espérons ardemment que non. Si le gouvernement veut de nouveau prendre un essor hardi et s'essayer aux grandes mesures, qu'il évite de créer des animosités entre les autorités locales, qu'il réduise, plutôt que de les multiplier, les dépenses administratives, et qu'il simplifie la besogne, plutôt que de la compliquer. Qu'il laisse tranquilles, sans y toucher, les institutions qui se sont montrées utiles et efficaces, et qu'il balaie celles qui n'ont produit aucun bon résultat. Et qu'il ne vienne plus parler de la création de deux cent quarante-deux — ni même de cent vingt-six — départements d'éducation locaux. Qu'il renonce, une fois pour toutes, à toute velléité d'imposer une limite aux dépenses de l'éducation, soit nationales, soit locales; le pays sait ce dont il a besoin, et il ne souffrira pas qu'on essaie de tricher sur l'éducation que doivent recevoir ses enfants. Et par-dessus tout, que le gouvernement ferme résolument son oreille aux Halifax, aux Riley et aux Cranborne, et se promette de ne jamais recommencer à mettre gratuitement le feu aux poudres par une proposition qui bouleverse l'organisation actuelle, si sage et si pratique, de l'enseignement religieux dans les écoles. »

LES ATTITUDES VICIEUSES CHEZ LES ENFANTS[1]

J'ai pris un enfant, un jeune garçon de douze ans, bien musclé, n'offrant aucune déviation vertébrale: je l'ai photographié suivant les attitudes imposées par les diverses méthodes d'écriture appliquées dans les écoles primaires.

Après avoir pris l'empreinte de la courbure dorsale de ce jeune garçon au moyen d'une lamelle de plomb, j'ai tracé sur le dos une ligne à l'encre de Chine en suivant les apophyses épineuses depuis la septième cervicale jusqu'à la douzième dorsale; chaque apophyse a été indiquée par un trait perpendiculaire à cette ligne et la croisant *(fig. 1)*. J'ai tracé deux autres lignes parallèles à la colonne vertébrale et longeant le bord interne des deux omoplates; ces lignes sont coupées à angle droit, dans leur partie inférieure, par une autre ligne qui délimite, en l'indiquant, l'angle postéro-interne de l'omoplate.

Dans cet angle se trouve une ligne courbe *(fig. 4, 5, 6)* qui indique en la suivant la courbe faite par l'angle inférieur de l'omoplate dans une des méthodes employées *(fig. 3)*.

Cette ligne revient à la normale dans l'attitude physiologique que j'ai ensuite donnée au jeune sujet en dehors de toute méthode préconisée *(fig. 7)*.

Voici d'ailleurs les photographies, et, comme il n'est rien de tel qu'un fait, vous pouvez vous rendre compte de la défectuosité des méthodes d'écriture employées.

Une d'entre elles *(fig. 3)* est surtout remarquable par les courbures de torsion imprimées à la colonne vertébrale, courbures s'établissant de quatre en quatre vertèbres dorsales et lombaires. L'enfant est ainsi obligé de prendre une attitude en cypho-lordose très prononcée.

Si vous demandez à certains professeurs d'écriture quelle attitude on doit prendre pour écrire, ils vous répondront que tout le corps doit reposer sur la fesse gauche, et que le côté gauche est fait pour donner un point d'appui latéral afin de laisser le côté droit absolument libre de fonctionner. Les photographies prises selon ces méthodes nous indiquent qu'elles sont mauvaises, puisque la colonne vertébrale est portée de gauche à droite et que sa déviation est fort grande, ainsi que l'indique le point de repère que j'ai établi sur chaque épreuve photographique par un fil à plomb passant par la septième cervicale et tombant à dix centimètres en dehors. L'angle de torsion est ainsi plus ou moins ouvert selon la méthode employée; l'enfant est posé en

1. Communication faite au Congrès de la Protection de l'Enfance (Bordeaux, 1895).

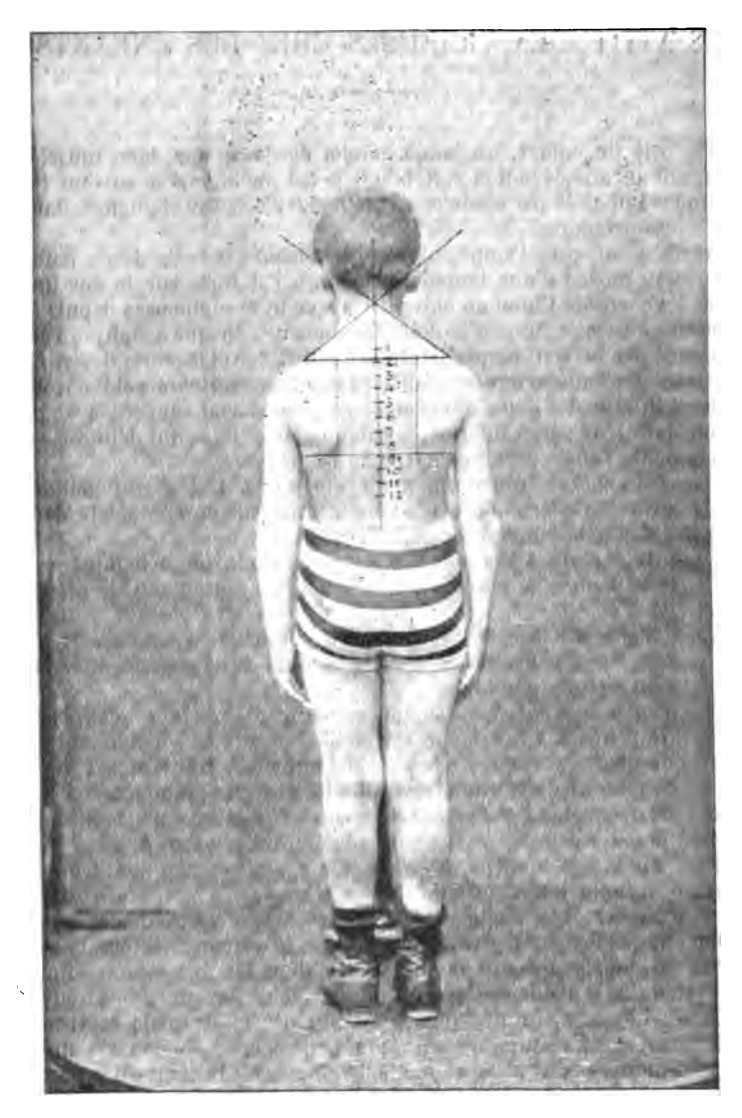


Fig. 1. — **Attitude debout et fixe.**

biais sur son siège, le côté gauche rapproché de la table de 5 à 10 centimètres et le côté droit éloigné de 15 à 20 centimètres ; le papier est posé soit parallèlement aux quatre bords de la table, soit légèrement incliné de droite à gauche.

Dans cette attitude, la conjugaison oculaire s'établit mal, l'accommodation est défectueuse, les muscles de l'œil se contractent et les mucles ciliaires se fatiguent, les diverses tensions musculaires dans



Fig. 2. — Attitude assise normale avant d'écrire. — L'axe vertébral est parallèle à la verticale du fil à plomb.

un sens adopté provoquent des affections contre lesquelles l'Académie de médecine et tous les oculistes se sont justement élevés. Ceux-ci demandent la réforme par l'écriture droite.

Mais ici, nous nous butons à l'habitude. Le principal argument qui m'a été fourni par les pédagogues est celui-ci : L'écriture anglaise penchée est plus jolie, plus cursive, plus estimée des gens de bureau et des

négociants que l'écriture droite. De sorte qu'en cette affaire, c'est la rectitude de la colonne vertébrale et l'intégrité de la vision, et par cela même la forme, la beauté et la santé de nos enfants, qui sont sacrifiés à la forme et à la beauté de quelques traits noirs déposés sur le papier. Toute la question est donc de savoir si l'on doit sacrifier une méthode d'écriture au développement de l'enfance ou celui-ci à cette méthode. La réponse n'est pas douteuse de la part des médecins, elle paraît



Fig. 3. — Déviation de gauche à droite. — Appui sur le côté gauche. — Voussure du dos .— Attitude générale très vicieuse. — Nombreux angles de torsion de la colonne vertébrale. — Écriture penchée.

l'être de la part des instituteurs. C'est pourquoi j'ai porté la question devant le Congrès de la Protection de l'Enfance, car il s'agit de protection physique. Mieux vaux prévenir que guérir. J'ai fait photographier l'enfant dans une attitude que je crois bonne *(fig. 7)*: il possède quatre points d'appui solides, deux sur les olécrânes qui sont posés à

plat sur la table et formant un angle d'autant plus ouvert ou plus fermé que le buste est long (en cela, l'enfant prend instinctivement la position qui lui paraît la moins fatigante), deux autres sur les ischions reposant de façon égale sur le siège. Dans cette attitude, le buste est droit, la colonne vertébrale n'est pas déviée, ainsi que l'indique le parallélisme de la ligne apophysaire et du fil à plomb. Cette attitude prise, je rapproche l'enfant de la table de travail, à 0m,05 de la table,



Fig. 4. — Déviation de gauche à droite. — Attitude vicieuse des épaules et de la tête. — Voussure du dos. — Appui sur le côté gauche. — Angles de torsion du cou. — Écriture penchée de gauche à droite.

en avançant le siège de façon que les trois quarts de la cuisse y reposent; car, s'il en est autrement, la station est modifiée par la gêne qu'il ressent, il revient en arrière; mais ici, il ne peut dépasser la perpendiculaire de l'angle droit formé, grâce à la position prise par les cuisess sur le siège.

Quant à la position du papier, je crois que l'axe de la feuille doit être parallèle ou à peu près à l'axe de la main droite qui tient la plume, celle-ci étant dans l'axe du bras. Si dans cette position, physiologique avant tout, l'écriture peut être penchée, qu'elle le soit, peu importe; si elle est droite, mieux vaut encore; toujours est-il qu'étant droite et se rapprochant beaucoup de la ronde, elle demande moins d'efforts aux muscles ciliaires et aux muscles du globe ocu-



Fig. 5. — Déviation de gauche à droite. — Attitude moins mauvaise. — Voussure du dos très prononcée. — Écriture demi-penchée.

laire pour suivre les boucles souvent très longues dont notre écriture est surchargée. D'autre part, quelques modèles d'écriture sont tracés à l'encre bleue ou à la couleur bistre. Nous pensons que ce procédé est mauvais, l'enfant est obligé de forcer sa vue pour apercevoir les traits du modèle, surtout quand le temps est couvert ou que la nuit arrive. L'encre noire sur papier blanc nous paraît indiquée. Mais les

médecins auront encore beaucoup à faire pour supprimer ces fâcheuses arabesques que nous a léguées une vieille méthode pédagogique et que la routine conserve précieusement.

Schenk répartit en deux groupes, quant à l'étiologie, à la forme et au traitement, les attitudes vicieuses des écoliers, y distinguant les attitudes de fatigue et celles d'écriture. Les premières, qui répondent au besoin de reposer des muscles fatigués, sont très diverses de



Fig. 6. — Déviation de gauche à droite peu prononcée. — Voussures du dos peu sensible. — Mauvaise attitude du bras gauche. — Ecriture penchée.

forme, tandis que les secondes, nécessitées par l'accomplissement d'un acte déterminé, sont remarquablement uniformes. Un moyen très efficace de remédier aux attitudes vicieuses de fatigue est l'adoption de bancs à dossier élevé et dirigé un peu en arrière, et à siège légèrement incliné d'avant en arrière. Il est beaucoup moins aisé de découvrir et de corriger les attitudes vicieuses dues à l'écriture. Sur

les 157 écoliers examinés par Schenk, 65 étaient assis le bassin tourné à droite, 92 avec le haut du corps dévié à gauche; 97 avec le papier tourné à gauche, 60 avec le papier tourné à droite; 98 avec les bras en abduction. Il a constaté, en outre, que plus l'angle formé par la ligne du bassin et de l'avant-bras était considérable, plus la déviation du cahier à droite était grande; que la déviation du corps était d'autant moindre que la rotation du cahier était moins marquée, et



Fig. 7. — Attitude physiologique proposée avec écriture droite ou demi-penchée, selon l'inclinaison donnée au papier. — Points d'appui sur les deux ischions et sur les deux olécrânes; tête droite, pas de voussure du dos, pas d'angle de torsion de la colonne vertébrale.

que la déviation du bassin était en raison directe de celle du haut du corps. Plus l'abduction du bras était accentuée, plus l'attitude était vicieuse. Donc, pour Schenk, la meilleure attitude serait celle où l'abduction du bras est égale à 0, c'est-à-dire quand le membre est

appliqué légèrement contre l'estomac. Pour rendre cette attitude possible, il faudrait que la distance horizontale entre le dossier et le pupitre fût égale à la longueur de l'avant-bras (de l'olécrâne au poignet) de l'écolier, et que la distance verticale entre le pupitre et le siège fût égale à celle qui sépare ce dernier du coude pendant de l'enfant.

On doit réformer les méthodes selon les lois de l'hygiène et de la physiologie infantile : les méthodes d'écriture suivies dans les écoles ne doivent jamais provoquer la déviation de la colonne vertébrale ni la fatigue oculaire; ces méthodes devront s'inspirer des principes d'hygiène et de physiologie. La station assise sur les deux ischions, avec les deux coudes appliqués entièrement sur la table, paraît être indiquée. Les modèles tracés à l'encre noire sur papier blanc et l'écriture droite doivent être préférés aux modèles tracés à l'encre de couleur et à l'écriture penchée avec grandes boucles [1].

Ph. Tissié,
Inspecteur des exercices physiques dans l'académie de Bordeaux.

1. La municipalité de Bordeaux a souscrit au tirage à part de cette étude, publiée d'abord dans le *Bulletin de la Ligue nationale de l'éducation physique*, et l'a adressée aux écoles primaires de la ville.

Comme conclusion à cette étude, le Congrès de la Protection de l'Enfance a adopté le vœu suivant, présenté par M. Ph. Tissié :

« Le Congrès émet le vœu que toute méthode pédagogique ayant des rapports avec l'hygiène scolaire ne soit appliquée dans l'enseignement qu'après autorisation du Conseil supérieur d'hygiène publique ».

CAUSERIE HISTORIQUE

LES DERNIÈRES ÉTUDES SUR L'HISTOIRE DE LA RUSSIE

La Russie est née d'hier seulement à la vie européenne. Au XVIII[e] siècle, il était encore de bon ton de la dédaigner comme un État barbare. Pierre le Grand, soulevant dans ses bras le petit roi Louis XV au lieu de s'incliner cérémonieusement devant lui, et le comparant à son nain Louki, a fort scandalisé Saint-Simon. A deux reprises, la main de sa fille Elisabeth a été refusée pour Louis XV : c'eût été une mésalliance. Une tsarine était alors l'objet du même degré de considération qui s'attache de nos jours à une reine Pomaré ou à une Ranavalo. Tout est changé aujourd'hui. La Russie a pris un des premiers rangs parmi les grandes puissances. L'alliance franco-russe a rétabli les véritables conditions de l'équilibre européen. Nous aimons tout de la Russie : son armée, depuis Sébastopol ; ses marins, depuis Cronstadt ; son tsar, depuis Alexandre III, qui, n'étant encore que tsarévitch en 1870, brisait son verre pour ne pas s'associer à un toast porté par son père en l'honneur des victoires allemandes ; et les brillantes fêtes de Moscou, dont l'écho n'a pas cessé de retentir à nos oreilles, viennent de raviver encore ce sentiment de sympathie enthousiaste. Nous souscrivons aux emprunts russes, nous lisons Tolstoï et Dostoïevsky, et l'*Hymne du Tsar* est presque aussi populaire que la *Marseillaise*. Sans doute ce revirement est une nécessité historique ; il résulte, comme les lois que définit Montesquieu, « des rapports nécessaires des choses ». Mais il a été amené surtout par les historiens qui ont cherché à nous faire connaître la Russie. Leur œuvre a précédé celle des diplomates et des hommes d'État.

I

Parmi ces apôtres de la première heure, l'un des premiers en date, et nous pourrions ajouter le premier par la variété des connaissances et la sûreté de l'information, est sans contredit M. Alfred Rambaud. Nul n'a l'esprit plus alerte, le travail plus souple ou plus fécond, l'assimilation plus prompte, le sentiment

de la vie plus intense, le patriotisme plus éveillé ni plus ardent. C'est avec le ferme espoir de contribuer au relèvement de la patrie en deuil qu'il partait dès l'année 1872 pour son premier voyage en Russie. « C'est là, disait-il, et pas ailleurs, qu'on peut trouver l'alliance qui redressera l'équilibre européen à notre profit; c'est un pays qu'il faut étudier sous tous ses aspects : gouvernement et population, histoire et littérature, agriculture et finances, armée et marine. » C'était alors presque de la divination. Il avait appris le russe à l'occasion de sa thèse pour éclaircir quelques points obscurs, et il le savait assez pour pouvoir prononcer des discours en langue russe. Il rapporta de ce voyage son *Histoire de Russie*, dont l'éloge n'est plus à faire; histoire traduite dans toutes les langues et qui sert de livre classique dans les écoles de là-bas. C'est le bréviaire de tous ceux qui veulent aborder l'étude du monde russe, manuel véritablement rare, parce qu'il est fait d'après les sources. Presque en même temps avaient paru : *la Russie épique*, étude sur les chansons héroïques de la Russie, et *Français et Russes,* étude historique : l'une destinée à rappeler les vieilles légendes chères à la nation, l'autre à faire connaître dans le détail deux épisodes glorieux de l'histoire militaire russe, Moscou et Sébastopol.

Quoique depuis cette époque M. Rambaud ait été attiré vers beaucoup d'autres études, il n'a pas délaissé le culte de l'histoire russe et il est revenu souvent à ses premières amours. Les monographies sur les grands événements ou les personnages considérables, les analyses de sources curieuses découvertes dans la poussière des bibliothèques russes, et qu'il a fait connaître le premier au monde savant de la Russie, sont nombreuses et variées. La *Revue des Deux Mondes* et la *Revue bleue* ont souvent accueilli ces savoureuses primeurs[1]. Naguère encore, la *Vie contemporaine* (15 octobre et 15 novembre 1893) ouvrait ses colonnes à l'analyse pittoresque et mouvementée des *Mémoires du vieux soldat* sur les campagnes de Souvarof en Italie et en Suisse. C'est là que nous

1. Voir une série d'articles sur Catherine II dans la *Revue des Deux Mondes* (15 mars 1873; 1er février 1874; janvier et février 1877); une autre série sur la Révolution française et l'aristocratie dans la *Revue bleue* (29 juin 1878, 14 septembre 1878 et 19 mars 1881), et les Fastes de la flotte russe (*Ibidem*, 21, 28 octobre et 11 novembre 1893).

lisons quelques-uns des curieux articles de ce catéchisme militaire rédigé pour ses soldats par ce chef si original, qui portait en lui si fortement empreinte une âme vraiment russe : « Tomber sur l'ennemi dru comme neige ; surpris, il est déjà vaincu à moitié ; ne lui donne pas le temps de se reconnaître ; poursuis-le ; achève-le. — Tirer rarement, viser précisément ; avec la baïonnette hardiment. — La balle est une sotte ; la baïonnette une gaillarde. La balle se trompe souvent ; la baïonnette jamais. Garde une balle trois jours et même toute la campagne. — Nous sommes venus pour battre les impies athées français. Ils se battent en colonnes et nous les battrons en colonnes. — N'insulte pas l'habitant, c'est lui qui nous nourrit. Le soldat n'est pas un brigand ; épargne qui demande grâce. » Là aussi, après avoir retracé dans une page éloquente l'épouvantable marche des Russes à travers les neiges du Saint-Gothard, malgré la défense héroïque et les attaques combinées de Lecourbe, de Masséna, de Soult et de Molitor, et cette retraite étonnante par les sentiers impraticables du col de Panix, M. Rambaud s'écrie : « Ce fut le plus beau moment de la vie de Souvarof ; sa retraite héroïque est plus admirable que ses victoires d'Italie gagnées avec des forces supérieures ; aucun général, dans une situation aussi désespérée, n'a déployé une énergie plus indomptable que ce petit vieillard presque septuagénaire. »

M. Rambaud sait que la vraie valeur des hommes, pas plus que le mérite des peuples aux yeux de l'histoire et de la conscience, ne peut se mesurer à l'aune du succès. N'est-ce pas lui aussi qui a écrit dès 1874 : « Si l'honneur est grand d'avoir emporté Sébastopol, celui de s'y être maintenu si longtemps est à peine moindre. Dans ce duel héroïque, la gloire française n'ôte rien à celle des Russes ; elles grandissent au contraire et s'exaltent l'une par l'autre. La ténacité des soldats du tsar fait partie intégrante de notre gloire, de même que l'ardeur et la bravoure du fantassin français sont le rehaussement de la leur. Le souvenir de Sébastopol est en quelque sorte le patrimoine commun et indivisible des deux nations. » Cette étude valut à son auteur et les violentes sorties de la presse allemande, et une lettre personnelle de félicitation du tsarévitch qui devait devenir plus tard l'empereur Alexandre III. Elle n'a certainement pas été inutile au rapprochement des deux nations. Qu'il serait à souhaiter que tous

ces brillants morceaux épars fussent réunis en plusieurs bons et beaux volumes ! N'auraient-ils pas plus d'intérêt que tant d'autres recueils de portraits, d'essais et de mélanges consacrés à des écrivains ou à des critiques que tout le monde connaît bien ou connaît trop?

Le dernier ouvrage de M. Rambaud consacré à la Russie a pour titre *Russes et Prussiens*[1]. C'est une étude des plus attachantes sur un des épisodes les moins connus jusqu'ici de l'histoire de Russie : le rôle des armées russes dans la guerre de Sept ans. Déjà le tome XXIV de l'histoire de Russie de Serge Solovief avait révélé l'importance de cette première campagne des Russes en Allemagne. Le général Masslovsky l'a étudiée à fond dans une histoire militaire qui ne compte pas moins de trois gros volumes formant un ensemble de 2,500 pages, parus de 1886 à 1891. Cette œuvre colossale, doublement inaccessible au public français à cause de la langue en laquelle elle est écrite et de son caractère purement technique, a suggéré à M. Rambaud un de ces volumes à la fois pleins de documents et d'une lecture facile et attrayante où circule la vie. Il nous fait un tableau, lestement troussé, de cette armée russe, recrutée parmi les paysans, commandée par leurs seigneurs, qui sont leurs chefs naturels, animée d'une piété profonde qui se confond inséparablement avec l'amour du sol russe et du tsar, le père commun. Cette armée a de bonnes bottes et de chauds manteaux ; rien n'y est donné à la parade, tout est combiné pour la commodité des hommes ; et M. Rambaud, qui connaît la Russie, semble savourer lui-même le bien-être que ces bottes et ces manteaux réservaient au soldat russe dans des campagnes au milieu des plaines froides, humides et souvent marécageuses. Cette armée, commandée par des chefs vraiment russes, est capable de tous les dévouements et de tous les héroïsmes. Il raconte avec une véritable passion ses succès à Jægersdorf (1757) et à Paltzig (1759) sur les lieutenants de Frédéric II ; à Zorndorf, où elle lui tient tête à lui-même (1758), et à Kunersdorf où elle le met dans une complète déroute. Il fuit avec vingt-cinq cavaliers seulement et songe au suicide en voyant son armée anéantie, sa capitale ouverte et pillée

1. A. Rambaud, *Russes et Prussiens* (guerre de Sept ans), un vol. in-8° de 400 pages avec 4 cartes, 7 plans de bataille et 10 dessins d'uniformes russes. Paris, 1895, Berger-Levrault.

par les cosaques. Puis, c'est l'occupation de la Prusse orientale par les Russes, l'administration nouvelle qu'ils y introduisent; et cette belle conquête est rendue sans compensation aux Prussiens par la sottise et la folie de Pierre III. Enfin, de curieuses silhouettes de généraux russes passent devant nos yeux. C'est le gros maréchal Apraxine, dont on aurait pu dire comme du premier roi de Wurtemberg qu'il « allait toujours ventre à terre »; Fermor, un Allemand des provinces baltiques, luthérien, mal vu des soldats orthodoxes; puis Soltykof, marin improvisé général, petit vieillard simplet, ennemi du faste, « qui faisait l'effet, au premier abord, d'une petite poule »; cependant, né vraiment pour le commandement et qui inflige à Frédéric II ses plus cruelles défaites. M. Rambaud sait en passant redresser les erreurs trop légèrement acceptées. Il constate qu'après Zorndorf la joie affectée de Frédéric II a abusé l'Europe et fait croire à une victoire prussienne. Mais les Russes étaient restés maîtres du champ de bataille. Ils l'ont quitté volontairement, en bon ordre, le surlendemain seulement. De même en 1853, on a qualifié de « massacre de Sinope » l'attaque de la flotte russe de Nakhimof contre l'amiral turc Osman pacha. On a oublié que la guerre était déclarée depuis deux mois et que l'amiral turc avait ravitaillé les ennemis de la Russie dans le Caucase. M. Rambaud n'est d'ailleurs jamais embarrassé pour défendre les Russes. Il se constitue volontiers, en toute circonstance, leur avocat d'office.

Mais s'il aime tant les Russes, c'est à cause de la force que leur alliance peut procurer à notre pays. M. Rambaud est avant tout un patriote. Ainsi, dans une récente étude sur *l'Armée russe en 1893*, après avoir constaté que la Russie, peuplée déjà de 113 millions d'âmes, s'accroît de 2 millions d'habitants par an, il conclut ainsi : « En Russie, l'épargne française fera lever une moisson de forces économiques et de forces armées qui paralyseront l'Allemagne dans l'essor de sa richesse comme de sa puissance militaire. Si l'alliance franco-russe s'affermit et se maintient, une loi de l'histoire, une loi inexorable se manifestera: dans un temps long ou court, plus tôt ou plus tard, l'Allemagne sera hors d'état, financièrement et militairement, de soutenir son hégémonie, et le jour des restitutions se lèvera. La France n'a que l'Alsace-Lorraine à lui réclamer; mais les revendications d'outre Vistule seront

peut-être autrement rigoureuses... Pour réussir en ce retour inéluctable, pour l'avancer d'un siècle ou deux, il ne manquait aux Slaves qu'une chose : l'annexion de l'Alsace-Lorraine la leur a donnée. » Notons que ce ne sont pas là les rêves d'un utopiste, mais les espérances consolantes d'un historien qui est aussi homme d'État.

II

M. Anatole Leroy-Beaulieu est à la fois un savant et un moraliste. Il nous fait connaître la Russie actuelle. Il l'a étudiée longuement sur place, en instituant une vaste et minutieuse enquête sur toute la vie russe. Il a recueilli sur le vif force documents; il sait sa Russie comme Maxime du Camp savait son Paris, et, de tous ces matériaux consciencieusement amassés, il a édifié un solide et harmonieux monument : *l'Empire des Tsars et les Russes*[1].

Le monde qu'il nous révèle est tout différent du nôtre et à peine soupçonné dans notre Occident latin. Ses recherches de prédilection se sont naturellement portées vers les questions sociales. L'état de la famille et de la propriété occupe la place d'honneur dans son bel ouvrage. La famille est encore à demi barbare; qu'on en juge par ces quelques proverbes russes à propos des femmes : « Aimez votre femme comme votre âme et battez-la comme votre Chouba » (pelisse fourrée). — « Les coups d'un bon mari ne font pas longtemps mal. » — « Femme trop libre, mari volé. » Sans doute nous apprenons avec satisfaction que les tribunaux russes condamnent à l'amende et parfois à quelques coups de verge le mari dont la femme vient se plaindre. Mais le mari ne comprend pas toujours bien le blâme des juges. L'un d'eux, condamné, s'écriait avec désespoir : « Qui donc alors peut-on battre ? » La femme est souvent encore achetée, se marie trop tôt, vers dix-huit ans, est soumise à l'autorité absolue de son mari et aussi de son beau-père, car l'autorité paternelle reste illimitée dans la famille russe, tant que les jeunes gens demeurent dans la maison des parents. Il est vrai que les séparations deviennent plus fréquentes. Tout lasse; et M. Anatole Leroy-Beaulieu constate que, sur ce point aussi, les vieilles mœurs familiales changent rapidement.

1. Trois vol. in-8°, Hachette, 3e édition, 1890.

L'organisation de la propriété semble plus résistante. Nul chapitre de l'empire des tsars n'est plus instructif que celui qui est consacré à l'organisation du *mir*, c'est-à-dire de la commune russe. La propriété y est collective; la terre communale est soumise à des partages fréquents; le partage se fait tantôt par *âme*, c'est-à-dire par tête d'habitant mâle, tantôt par ménage; chaque part doit être rigoureusement égale à toutes les autres, en valeur et en étendue. Les parts sont tirées au sort. Chaque paysan devenu majeur, chaque ménage qui se forme a droit à sa part; et cette coutume a l'incontestable avantage de favoriser l'accroissement de la population et la multiplicité des mariages. Mais que d'inconvénients aussi! Les partages doivent être renouvelés à des intervalles très rapprochés : le paysan exploite le sol sans songer à l'avenir, puisque son lot de terre doit passer bientôt en d'autres mains. Toutes les maisons d'habitation étant groupées au centre des terres de chaque commune, les parcelles situées à l'extrémité ne sont pas cultivées à cause de l'éloignement; souvent des paysans, n'ayant ni bétail, ni instruments de culture, « vendent leur âme », c'est-à-dire leur droit à l'exploitation du lot qui leur est échu, et s'engagent eux-mêmes comme journaliers. De telle sorte que cette égalité à la Spartiate aboutit en fait à l'instabilité perpétuelle des partages, à des procédés de culture déplorables et à la reconstitution rapide du prolétariat. « On pourrait dire que, avec la commune russe, le socialisme agraire a été inoculé à la Russie; que, grâce au *mir*, il circule inconsciemment dans ses veines et dans son sang. Le virus, à cette dose, restera-t-il toujours inoffensif? L'avenir nous l'apprendra. En attendant, c'est là pour les sociétés un mode de traitement dont les gens prudents n'oseraient leur conseiller l'essai, de peur de leur faire prendre le mal dont on prétend ainsi les défendre. » M. Anatole Leroy-Beaulieu se classe naturellement parmi ces gens prudents; il constate que le programme des Slavophiles : « Un peuple libre sous un tsar omnipotent, l'autonomie en bas, l'autocratie en haut », est moins que jamais une réalité. Le *mir* s'administrait lui-même; son *staroste*, ou maire élu, était chargé de rendre la justice, de recueillir les impôts, tous les chefs de famille étant solidairement responsables de la somme à payer. Mais l'accord ne règne pas toujours parmi les habitants du *mir*; la minorité refuse souvent de céder devant la majorité. Comme

on ne peut plus jeter les récalcitrants dans les eaux du Volkof, selon la coutume en usage jadis à Novogorod la Grande, le tsar Alexandre III, par l'ukase de 1889, a institué des *chefs de canton*, pris dans l'ordre de la noblesse, qui sont chargés de surveiller et, au besoin, de réformer les actes des *starostes*. Depuis cette ordonnance de 1889, le *mir* est tenu en tutelle. Ainsi le tsar empêche les petites démocraties communales de tomber dans la tyrannie et dans l'anarchie; mais, alors, que devient l'autonomie communale?

La famille et la propriété ont encore sur le vieux sol russe une organisation rudimentaire. Si l'évolution rapide qui a mis la Russie au nombre des grandes puissances européennes est complète dans l'ordre politique, elle commence à peine dans l'ordre social. Sans doute la tradition est tenace; l'influence des idées étrangères est à peine ressentie dans cet immense empire si bien fermé à toute nouveauté; sans doute, le Slave ne ressemble ni à l'Allemand ni au Latin. Cependant l'édifice des vieilles institutions russes se lézarde de tous côtés. Le servage a été aboli; l'antique famille patriarcale se disloque. La Russie moderne a des aspirations qui s'affirment de plus en plus vers le triomphe de l'individualisme et de la liberté.

III

M. Vandal étudie, sans quitter Paris, l'histoire de la Russie. Il ne connaît guère les écrivains russes que par les traductions françaises. Il se contente de recueillir ses documents aux archives des affaires étrangères. Mais l'heureux choix des sujets, l'ampleur de la composition, le charme du style font de lui un maître écrivain. Tout en faisant quelques réserves sur quelques-unes de ses théories historiques, nous avons dit ici-même l'an dernier[1] tout le bien que nous pensions des deux premiers volumes de son magistral ouvrage, *Napoléon et Alexandre Ier*. Le troisième, qui est aussi le dernier, a paru cette année: c'est l'histoire de la rupture entre les deux empereurs; elle s'arrête au seuil de la funeste campagne de Russie. M. Vandal nous donne de véritables tableaux vivants de chaque cour: ici, ce sont les dames de Vienne « qui s'honorent d'une hostilité irréconciliable parce que la France a oublié son

1. Voir la *Revue* du mois d'octobre 1895.

passé de grande dame pour se jeter aux bras d'un parvenu et que Bonaparte n'est pas du monde »; c'est Metternich, « cet homme d'État équilibriste penchant alternativement des deux côtés sans jamais perdre pied et donnant de l'espoir à tout le monde... Le matin même, à côté du cabinet où il donne ses audiences, il fait répéter le ballet qui se dansera le soir à l'hôtel Razoumovsky et où sa fille doit jouer le principal rôle. Les diplomates qui viennent de l'entretenir n'en peuvent croire leurs oreilles quand les échos de la chancellerie leur apportent le soupir mélodieux des violons ou le rythme entraînant d'un air de valse ». Ailleurs, c'est Napoléon en présence de Caulaincourt dans une entrevue qui ne dure pas moins de sept heures. L'ancien ambassadeur à Saint-Pétersbourg montre du doigt les effroyables dangers d'une campagne en Russie; Napoléon réplique en faisant voir l'Empire agrandi, inépuisable en hommes; les nouveaux venus fortement encadrés dans les vieux régiments d'Italie et d'Égypte, « ces soldats à toute épreuve, cet acier humain trempé au feu de cent batailles, cette phalange sacrée d'où rayonnaient l'ardeur à bien faire et la contagion de l'héroïsme »; et il congédie Caulaincourt en l'accusant brutalement de parler « comme un Russe ». Il croit que tout sera terminé en une bataille, que de Moscou il pourra facilement se porter jusqu'aux Indes, et qu'il en reviendra victorieux par l'Égypte dans une grandiose et suprême apothéose, domptant les peuples sur son passage. « Il se perd dans un mystérieux au-delà d'infinies perspectives. Il ne se reposait de l'action que dans le rêve. »

Il ressort clairement de tout le livre de M. Vandal que Napoléon a multiplié les provocations à l'égard du tsar; qu'il aurait pu maintenir la *paix sans l'alliance*, mais qu'il a pratiqué, selon son habitude, la politique du tout ou rien; que le tsar était en avance sur Napoléon par les préparatifs militaires et diplomatiques; qu'il eût préféré une campagne offensive comme à Austerlitz et à Eylau, et que Napoléon fit tout pour le prévenir afin d'avoir la gloire d'entrer à Moscou, comme il était entré à Vienne et à Berlin. Napoléon agissait une fois de plus en joueur heureux que la fortune n'a jamais sérieusement trahi. Mais déjà la fatalité pesait sur lui. Il marchait en aveugle vers l'abîme.

IV

La grand'mère d'Alexandre Ier est morte il y a cent ans à peine; et cependant les souvenirs de sa vie intime, soit dans les palais de Saint-Pétersbourg, soit à l'Ermitage, ou dans sa résidence favorite de Tsarkoë-Selo, ont presque totalement disparu; « les rancunes de Paul Ier et les remords d'Alexandre Ier ont passé par là ». En revanche, les documents relatifs à son règne abondent: sur les soixante-douze volumes déjà publiés par la Société impériale d'histoire russe, une cinquantaine s'y rapportent directement, sans compter tout ce qu'on peut tirer des archives de l'État, libéralement ouvertes, ainsi que de celles de quelques grandes familles historiques, comme la famille Vorontzof. Il y a bien là de quoi tenter un historien. Un Polonais, mais qu'on pourrait bien prendre pour un Français, M. K. Waliszewski, a étudié à fond tous les recueils de documents, toutes les pièces originales, tout ce que recèlent livres, archives et dépôts. Il y a trouvé matière à écrire deux volumes[1] pleins de faits et de choses. Sans doute la composition en est assez lâche; les répétitions sont fréquentes, et l'ouvrage gagnerait à être abrégé. Mais le voile qui couvre tant d'événements mystérieux de cette cour singulière est souvent soulevé. La curiosité est toujours en éveil et souvent satisfaite. C'en est assez pour justifier le succès.

M. Waliszewski n'a pas tenté d'écrire une histoire du règne. Il consacre deux chapitres seulement, et ce ne sont pas les plus nouveaux, à la politique intérieure et extérieure de la tsarine. C'est seulement une galerie de portraits qu'il cherche à faire défiler devant nous. La grande Catherine y paraît rapetissée, parce que la femme seule nous est présentée et que la souveraine est laissée volontairement dans l'ombre. La femme est sensuelle, vaniteuse, prodigue à l'excès, d'une bonté toute négative qui ressemble à de la faiblesse; tout entière au caprice du moment, voulant avec énergie ce qu'elle veut, à l'instant où elle le veut, mais changeant sans cesse de volonté; « une commenceuse professionnelle, dont le règne est, comme elle le dit elle-même, un

1. K. Waliszewski, *Le Roman d'une impératrice. — Autour d'un trône.* — 2 vol. in-8°, Plon, 1894.

composé de bâtons rompus ». Sa politique est celle de l'expansion universelle : elle cherche partout des agrandissements ; elle se mêle à toutes les affaires et change d'alliance sans aucun plan suivi, au hasard des événements. C'est une « enjôleuse », une sorte de « Circé impériale », qui entraîne tous les cœurs après elle; elle a le bonheur d'avoir à conduire un peuple neuf qui commence à avoir conscience de sa force et qui la manifeste dans toutes ses entreprises. Elle n'a qu'à suivre sa chance. L'auteur, qui aime son héroïne, mais qui est avant tout un historien scrupuleux, dégage d'ailleurs la qualité maîtresse de Catherine, qui est de se dominer toujours elle-même, de tout rapporter à la politique, de pratiquer avec la conscience d'un honnête homme son métier de souveraine. Cette fille d'un petit principicule allemand a su devenir véritablement russe, s'identifier avec son peuple, régner pour sa gloire. Elle a beaucoup péché, mais l'on comprend que les Russes, indulgents à ses faiblesses, lui aient beaucoup pardonné.

Son histoire pourrait être faite par celle de ses favoris, s'ils ne se ressemblaient à peu près tous. Ils arrivent par le hasard, exploitent cyniquement leur faveur, qui dure peu, et se maintiennent par l'intrigue. Catherine cherche à les rendre dignes d'elle; elle les dresse aux plus hautes fonctions de la politique et de la guerre, sans arriver toujours à les élever à la hauteur des postes importants qu'elle leur confie. Ce sont de beaux mâles, des géants puissants et impulsifs qui font souvent piètre figure en dehors de l'alcôve. Grégoire Orlof est une tête vide; mais il porte avec tant de bonne grâce la cuirasse d'or constellée de diamants! Aussi son règne de dix ans est le plus long. Son frère Alexis Orlof, le balafré, a donné le signal de la révolution de 1762; c'est lui aussi qui peut-être a étranglé ou empoisonné le malheureux Pierre III à Ropcha, ou tout au moins il le laisse croire; car le mystère plane encore sur cette sombre tragédie. Avec tous ses frères, il a prouvé qu'il était capable de risquer sa tête pour la tsarine; il est récompensé de son dévouement par les plus hautes fonctions; mais quel pauvre amiral il fait devant Tchesmé; et, sans les Anglais, quel lamentable échec pour les Russes! Potemkin, sorte de cyclope à peau brune, aux jambes cagneuses, borgne d'un œil, louchant de l'autre, est aussi un mâle monstrueux; on le voit souvent négligé comme notre Vendôme, les cheveux non

peignés, le linge sale, vêtu d'une simple robe de chambre et rongeant ses ongles; mais il a vingt brodeuses et huit bijoutiers constamment à son service pour travailler à ses costumes de cour et à ses parures d'un luxe tout oriental. Absolument ignorant de toute science politique et militaire, il a souvent dans la diplomatie les prestigieuses habiletés d'un vieux routier de la carrière : conquérant de la Crimée, vainqueur à Otchakof et à Bender, il sait diriger à la fois plusieurs opérations militaires sans renoncer à ses habitudes sardanapalesques; c'est un être inégal, puissant et génial.

Tout ce monde bizarre et à demi barbare s'agite dans des palais improvisés, où le jeu effréné, l'ivrognerie, les scènes de pugilat, les grossières amours de carrefours semblent être de simples péchés véniels. Bruce obtient par la honte de sa femme les plus hautes fonctions; Potemkin débauche ses nièces; la Protassof, fille d'un sénateur et cousine des Orlof, exerce les pires métiers dans le harem masculin de l'impératrice; Anna Naryskine en est la courtière avisée. C'est une lutte de débauches, de faste et de somptuosité, où Potemkin dépasse de beaucoup tous ses rivaux. Tantôt, pour faire accepter un cachemire à la comtesse Potocka, il organise une loterie de 200 billets dont chaque numéro gagne un de ces châles de prix; tantôt il fait circuler des coupes de cristal où chacune de ses invitées peut puiser à volonté pierres précieuses et diamants; tantôt il improvise un palais de sable et une escadre de bois vert tirant des salves d'artillerie. C'est le décor futur de Sébastopol qu'il découvre à la tsarine à la fin d'un festin. L'impératrice vaut mieux que tout son entourage. Prodigue à l'excès pour les autres, elle vit elle-même dans la plus stricte simplicité, bonne à tout venant, incapable de faire aucun mal à qui l'approche et a su obtenir d'elle, à un moment quelconque, une marque d'affection. Grâce à M. Waliszewski, nous connaissons désormais les grandeurs et surtout les faiblesses de la Sémiramis du Nord à peu près aussi bien que la vie privée de Napoléon.

V

Nous ne pouvons, dans cette étude purement historique, que signaler les noms de MM. Ernest Dupuy et Melchior de Vogüé, dont on connaît les belles études critiques sur la littérature russe.

Mais l'œuvre de M. Léger se rattache de si près à l'histoire qu'elle ne peut être passée sous silence. Il est le premier de nos contemporains qui ait fait en Russie de sérieux voyages d'études, le premier qui ait appris et enseigné la langue russe. Dès avant la guerre, il groupait autour de lui, dans ces cours de la salle Gerson qui ont été la première forme de l'École des Hautes-Études, un peu nombreux mais très studieux auditoire. Il enseigne maintenant le russe aux officiers de notre École de guerre. Il occupe avec une haute distinction la seule chaire magistrale de langues slaves qui existe dans notre pays, celle du Collège de France, où Mickiewicz et Klaczko s'étaient assis avant lui. Nul n'a plus de chaleur communicative, l'accès plus accueillant pour les jeunes, des relations plus étendues dans le monde savant russe. Nul ne connaît mieux la vieille histoire de la Russie. Sa thèse sur le moine Nestor, le vieux chroniqueur qui, bien que contemporain de Villehardouin, est comme le Grégoire de Tours de la Russie[1], son étude sur le Ménagier russe attribué au pope Sylvestre, ses excursions dans le monde des *raskolniks*, les « vieux croyants » qui refusent de reconnaître l'orthodoxie des réformes du patriarche Nikon, nous font pénétrer dans l'intérieur de la société russe aux époques les plus différentes de son histoire. Enfin, il a eu l'idée d'un volume collectif[2], qui est comme une encyclopédie abrégée de tout ce qui se rapporte à la Russie, et il y a écrit un brillant résumé de l'histoire littéraire jusqu'au règne de Catherine II. M. Léger est mieux qu'un vulgarisateur, c'est un savant et un chef d'école. Deux des classes de l'Institut ont ouvert leurs portes à des représentants des études russes en France. Il semblerait naturel que celle de nos Académies qui est destinée à accueillir les représentants de l'érudition sous toutes ses formes admît parmi ses membres le promoteur des études russes dans notre pays.

1. Voici les principaux ouvrages de M. Léger : *Chronique de Nestor*, traduite pour la première fois sur le texte slavon, chez Leroux, 1884; *Études slaves*, trois vol., chez Leroux; *Russes et Slaves*, chez Hachette, 1890.

2. *La Russie géographique, ethnologique, historique, administrative, économique, religieuse, littéraire, artistique, scientifique, pittoresque*, etc. C'est le meilleur et le plus complet ouvrage d'ensemble sur la Russie. MM. Girard de Rialle, A. Rambaud, A. Vandal, Max. Petit, Anatole Leroy-Beaulieu, L. Léger, Melchior de Vogüé, en ont écrit les monographies les plus importantes. Un vol. illustré, librairie Larousse, 1891.

VI

L'enseignement de l'histoire de la Russie a pris une plus grande importance depuis l'union intime qui a rapproché les deux peuples. Il est bon de la faire connaître dans nos écoles, en montrant l'élan de la Russie vers la France dès le début du dix-huitième siècle. Si la France n'a pas répondu à cet appel, ce fut constamment la faute de nos gouvernements successifs. L'hostilité entre la France et la Russie n'a fait que grandir l'Angleterre et enfanter l'unité allemande, c'est-à-dire donner une nouvelle force à nos adversaires communs. Aujourd'hui, la solidarité des intérêts a triomphé de l'opposition des diplomates, et le pacte des peuples est conclu. Grâce à cet accord, l'équilibre européen est renouvelé, simplifié, garanti; mais à une condition, c'est que l'on ne soit armé que pour le maintien des situations acquises. L'alliance franco-russe ne peut être pour le moment que conservatrice et défensive. C'est seulement une assurance mutuelle contre le péril toujours menaçant d'un grand incendie européen.

H. Vast.

LECTURES VARIÉES

La Sociabilité et le Monde.

[Ce titre est celui d'un livre posthume de notre regretté ami et collaborateur Charles Bigot, qui a été publié l'an dernier par les soins de sa veuve. L'auteur avait résumé dans ces pages, œuvre d'un moraliste pénétrant, mais porté à l'indulgence, ses observations sur le monde. Nous détachons de cet ouvrage, avec l'autorisation de Mme Ch. Bigot, quelques fragments du chapitre VIII, et le chapitre IX tout entier. — *La Rédaction.*]

VIII

Le Monde et la Vertu.

De tous les reproches que l'on adresse au monde, le plus grave, c'est de n'être pas une école de vertu. Les moralistes y ont cent fois insisté. Ils ont fait observer que non seulement le monde n'aide pas à la morale, mais que, souvent, par ses jugements, autant que par ses exemples, il est en contradiction avec la morale. Ils avaient la partie facile. Il est certain que le monde expose la vertu à plus d'une tentation. Il est indulgent à mainte chose que la morale réprouve. Les prédicateurs ont eu, et auront toujours, beau jeu à tonner contre lui.

Si l'on se place au point de vue de la perfection morale des individus; si l'on considère la société comme destinée à faire avancer chacun de ses membres dans la voie de la sainteté, on a raison. Mais si l'on se place au point de vue du monde, on a tort.

Le monde ne s'est jamais considéré comme ayant charge d'âmes. Son souci n'est pas plus d'améliorer les individus que de les dépraver. Il laisse à chacun la direction de soi-même. à ses risques et périls. Son affaire unique, c'est de leur rendre la société agréable durant les heures où ils se rencontrent. Le monde n'est moral ni immoral : en quoi il ressemble à la vie elle-même.

C'est là qu'est l'erreur grave de ceux qui prennent les jugements du monde pour règle de leurs actions. Ils substituent ainsi à la conscience individuelle l'opinion. Ils font pis encore; ils prennent pour direction de la vie tout entière ce qui n'a été institué que pour certains actes de cette vie, pour rendre plus faciles et plus agréables les rapports des hommes entre eux.

Là est la grande différence entre le monde et les religions ou les philosophies. Les religions veulent faire des saints. Les philosophies veulent faire des sages. Les unes et les autres cherchent également à atteindre l'homme intérieur, à le corriger, à le réformer, à obtenir qu'il s'élève, autant que possible, vers la perfection morale. Là est leur noblesse. Le monde n'a pas de si hautes visées. Tout ce qu'il

demande aux hommes, c'est de se plaire les uns aux autres, c'est d'être aimables, et, cela, pendant le temps seul où la sociabilité les réunit.

. . . .

Les prédicateurs n'ont pas tort de tonner contre le monde; il est le mortel ennemi de l'ascétisme. Au temps même où toutes les intelligences étaient soumises au dogme chrétien, il a empêché ce dogme de porter ses fruits. En dépit des modes passagères, il n'a jamais été ni épicurien, ni stoïcien, ni puritain, ni mystique. Il a toujours mêlé ensemble le mysticisme, le puritanisme, l'épicurisme, le stoïcisme. Il a toujours jugé la vie bonne, en dépit de ses épreuves. Il a toujours considéré la nature humaine comme bonne, en dépit de ses faiblesses et même de ses vices. Au fond, il a toujours été, il restera toujours païen.

Les théologiens et les philosophes se plaisent à être sévères. Le monde est souriant. A force de réfléchir sur les choses de la terre, philosophes et théologiens en ont trop vu le néant. Ce qu'ils ont le mieux aperçu de la vie, c'est son terme — la mort. Ils ont reconnu que toutes nos joies sont courtes et incertaines, nos félicités fragiles, et que l'homme ne naît le matin que pour mourir le soir. Les uns se sont réfugiés dans l'espérance de la vie immortelle; d'autres ont proclamé que cette espérance même n'est qu'une dernière vanité. Ces tristesses et ces incertitudes de la destinée humaine, le monde ne les ignore pas. Mais, heureusement pour lui, il est un étourdi qui ne veut point penser.

De cette étourderie il a tiré du moins un grand bénéfice: il a gardé la gaieté. Le théologien qui, au sortir de l'église, voit les villageois danser sur la place, songe avec inquiétude que demain ces fous auront à rendre à la justice céleste un compte sévère d'une vie qui leur était donnée pour leur salut, et qu'ils dissipent dans les pompes et les œuvres de Satan. Le grave moraliste qui assiste à un bal est tenté de prendre en pitié ces grands enfants, qui tournent en rond. Tel économiste charitable supputera ce qu'avec l'argent dépensé en rafraîchissements, en lumières, en fleurs, en étoffes brillantes, en dentelles, en diamants, on eût pu soulager de misères. Le monde laisse prêcher ou réfléchir ces gens moroses. Il aime à danser, et il danse. Il sait que la musique est entraînante, que les femmes sont belles, que ces étoffes, ces dentelles, ce luxe, ces lumières réjouissent les yeux. Il jouit de la vie, il la trouve douce et bonne, et cela lui suffit.

Le monde est frivole, invinciblement frivole. Il est heureux qu'il soit tel. La vie se charge bien assez, par elle-même, de nous rappeler qu'elle a ses tristesses. Sans cette frivolité du monde, tous ces gens graves, théologiens, philosophes, savants, érudits, gens d'affaires, auraient trop vite raison de la joie humaine. On ne s'aborderait plus que pour se répéter : « Frères, il faut mourir ! » pour débattre d'austères pro-

blèmes, ou pour discuter des intérêts. Ce qui sauve l'humanité de l'universelle maussaderie, c'est la frivolité. Elle ne réfute pas les sermons des apôtres de la tristesse, mais elle passe, en se bouchant les oreilles.

Elle est très sérieuse au fond cette frivolité, car ce qu'elle protège envers et contre tous, c'est la nature, c'est la place au soleil de tous ses instincts, qu'en leur rage de perfection morale d'autres voudraient supprimer. Sa devise est : Rien de trop. Si parfois elle semble l'oublier, si elle s'élance avec trop d'ardeur vers le plaisir, ne lui en veuillez point. Les puritains et les sages sont là pour corriger ses excès ; et il est bon qu'elle aussi soit là pour corriger les excès des puritains et des sages. Elle défend contre leurs austérités la joie, la liberté, la vie : béni soit le monde avec sa frivolité !

IX

Alceste et Philinte.

C'est de là qu'il faudrait partir, je crois, si l'on essayait de juger le débat ouvert depuis deux siècles entre Alceste et Philinte. Qui a raison ? Est-ce Alceste, qui accuse le monde, est-ce Philinte, qui prend sa défense ?

La première chose à faire, à mon avis, serait de mettre Molière hors du procès. Les contemporains du poète ont cru, ce semble, qu'il était avec Philinte, et avait voulu livrer en pâture, aux risées du parterre, les ridicules et l'intraitable vertu de l'homme aux rubans verts. Tout le monde connaît les anecdotes qui courent à ce sujet, à propos du sonnet d'Oronte et de M. de Montausier. Il n'est guère de rhétoricien qui n'ait été, un jour ou l'autre, invité à s'en inspirer. Au XVIIIe siècle encore, Rousseau faisait un crime à Molière d'avoir bafoué la vertu en écrivant le *Misanthrope*, et Fabre d'Eglantine portait à la scène les déclamations de Rousseau. Depuis, le vent a tourné. Il est presque de mode aujourd'hui d'affirmer, non seulement que les sympathies de Molière sont pour Alceste, mais encore qu'il s'est comme incarné dans ce personnage ; qu'il a fait de lui l'interprète de sa philosophie attristée, de son expérience amère de la vie et des hommes, comme il s'est servi de lui pour exprimer les souffrances de son cœur blessé, et les tortures de sa vie conjugale.

J'ai grand'peur que la seconde interprétation ne soit pas plus vraie que la première. Le public et les critiques ont une manie : c'est de demander toujours une conclusion aux œuvres d'art. Ils s'imaginent qu'une comédie ressemble à un théorème de mathématiques ; qu'un auteur dramatique ou un romancier doit toujours vouloir prouver quelque chose. La vérité, c'est, au contraire, qu'en partant d'une thèse, on ne fera jamais qu'une œuvre d'art médiocre. C'est l'orateur, c'est le philosophe, c'est le savant qui sont préoccupés de conclure. Le véritable auteur dramatique, comme tout artiste, n'est pas un sermonnaire, il est un peintre. Ce qui l'intéresse, c'est l'humanité ;

ce sont les individus, avec leur caractère, leur tempérament, leurs passions, leurs qualités comme leurs défauts. La vie les lui a montrés, et, tels qu'il les a vus, il s'applique à les faire revivre. Comme la vie aussi, il les met aux prises les uns avec les autres, et, au travers des incidents qu'il crée, et dont ils subissent le contre-coup, il les montre accomplissant leur destinée.

Je doute beaucoup que Molière ait plus voulu dans le *Misanthrope* prendre parti contre le monde qu'en faveur du monde. Cette peinture s'offrait à lui, comme tant d'autres, et elle l'a tenté. Il a vu là, comme partout, l'éternelle comédie qu'offre l'humanité. Si l'on veut à toute force qu'il ait prétendu tirer de ce spectacle une conclusion, je n'en vois guère d'autre que celle-ci, à savoir que les jugements du monde n'ont qu'une valeur fort relative, puisque l'homme qui y fait la plus sotte figure est, en dépit de ses travers, le plus noble personnage de la pièce. Peut-être cette conclusion avait-elle son prix, en un temps où ce que l'on appelait la bonne compagnie donnait le ton en toutes choses.

Le *Misanthrope* est peut-être la seule pièce de Molière dont le parterre ne soit pas un bon juge. C'est la seule, dit la légende, dont il n'ait pas essayé l'effet sur sa servante Laforest. Alfred de Musset l'en blâme, et je crois qu'il a tort. Le *Misanthrope*, peinture toute spéciale de cette vie des salons, où la pauvre Laforest n'entrait pas, même pour donner des sièges, où elle eût pu pénétrer seulement pour essuyer la poussière des meubles, à l'heure où le salon était vide, le *Misanthrope* n'est fait pour être bien compris que de ceux qui ont beaucoup fréquenté le monde.

Lorsque Molière, dans la scène fameuse du troisième acte, met aux prises Célimène et Arsinoé, l'idée ne vient à personne qu'il approuve, ou Arsinoé, ou Célimène. Arsinoé est hypocrite et méchante; elle est simplement odieuse. Et quant à la charmante Célimène, elle est aussi fausse que froide. Pourquoi donc exiger qu'entre Alceste et Philinte Molière ait nécessairement fait son choix, au lieu de se contenter de peindre, avec une égale vérité, Alceste et Philinte? La seule différence est que Célimène et Arsinoé sont deux vilains caractères, et Alceste et Philinte deux hommes d'honneur.

Ni l'un ni l'autre ne sont des abstractions, des idées générales qui ont pris un masque d'homme pour s'agiter d'un mouvement factice devant le spectateur; ils sont des individus vivants, complexes, réels. C'est par là qu'ils réussissent si bien à nous intéresser.

Alceste est une âme fière et haute, aux prises avec une humanité qui n'est pas héroïque, et à laquelle il fait un crime de n'être pas héroïque. Sa vertu n'est pas seulement entière, absolue; elle est exigeante à l'extrême. Pour lui, l'ombre d'une souillure suffit, aussi bien que la souillure même, à détruire l'honneur. Il n'admet ni excuses ni compromis. Il serait le plus impitoyable des jurés. On a dit que comprendre, c'était pardonner. Alceste ne pardonne rien, parce que

jamais il ne sait ni ne veut comprendre. A ses yeux, toute défaillance est un crime. Ce qu'il hait le plus, c'est cette complaisance, cette indulgence qui font la part si belle aux méchants et sont, ici-bas, la source véritable de tout mal. Il exige une probité qui aille jusqu'au scrupule; une fierté qui aille jusqu'à la susceptibilité; une droiture qui aille jusqu'à la rudesse; une franchise qui aille jusqu'à la brutalité. Avec ce caractère, le voilà parmi le monde. Tout l'y scandalise, tout l'y blesse.

Alceste appelait Philinte comme un contraste naturel, nécessaire même, pour le faire bien comprendre. L'antithèse est la première loi de l'art. Y aurait-il une peinture sans les oppositions de la lumière et de l'ombre? Mais Philinte n'a pas moins qu'Alceste sa physionomie propre et sa personnalité. Philinte n'est pas moins qu'Alceste un galant homme, un honnête homme. Il n'est ni un lâche, ni un fourbe. Sa probité est rigoureuse; sa vie sans tache. Il est seulement un homme correct et d'humeur douce, pour qui les usages du monde sont des lois, et qui se soumet sans résistance à ces usages; non qu'il les approuve tous en son for intérieur, mais parce qu'il voit les autres s'y soumettre; parce qu'il ne lui en coûte pas de s'y soumettre; enfin, et surtout, parce qu'il se plaît en la société des hommes, et tient à vivre en paix avec tous.

Si Alceste était un malappris, il ne divertirait pas. Il n'y aurait qu'à lui signifier son congé après quelqu'une de ses incartades, ou à lui fermer la porte le lendemain. On n'y manquerait pas. S'il est un personnage si comique, c'est justement qu'il est un homme fort bien élevé, qu'il connaît tous les usages du monde, et qu'en pestant contre eux il s'y conforme, le plus souvent. Il est fort bien vêtu; et Célimène, elle-même, ne trouve à railler, en sa personne, que ses rubans verts. Ses façons sont correctes et polies. Il n'est ni un balourd, ni un butor, ni un brutal. S'il accueille avec réserve et froideur ce fat d'Oronte, qui lui jette à la tête des déclarations d'amitié et lui déplaît souverainement, sa froideur reste courtoise. Il cherchera tous les moyens honnêtes de se dispenser d'entendre la lecture du sonnet que Oronte veut lui faire subir; mais il l'entendra. Après l'avoir entendu, il cherchera d'abord tous les moyens détournés de faire comprendre à ce nigaud, satisfait de lui-même, que son sonnet ne vaut rien. Il n'éclatera que poussé à bout. Et, encore, si Philinte n'était là, à qui il vient tout à l'heure de faire son beau serment de n'épargner désormais personne, si ce même Philinte n'achevait de l'exaspérer par les compliments outrés qu'il prodigue à Oronte, qui sait si Alceste ne se contiendrait pas plus longtemps encore! Une fois qu'il est lâché, il va jusqu'au bout, il abîme le sonnet, il fait sa profession de foi littéraire. Et pourtant, même quand sa sortie contre le mauvais goût du jour est finie, vers qui se retourne-t-il? C'est vers Philinte, qui a eu l'imprudence de sourire, Philinte, son ami de longtemps, avec qui les lois de la politesse l'obligent moins à se

contraindre. Par exemple, lorsque Oronte, piqué, se rebiffe et soutient que ses vers sont fort bons, Alceste ne consent point à démordre de ce jugement; il répond du ton dont on lui parle. Si, au bout du débat, il doit y avoir une affaire d'honneur, il l'accepte. Il ne sera pas, avec un sot, en reste d'impertinence et, quant au courage, ce n'est pas ce qui lui manque.

Même spectacle au second acte. Dans le salon de Célimène, Alceste se contraint longtemps. Philinte, dès le début, fait observer philosophiquement à sa voisine que

... Contre le prochain
La conversation prend un assez bon train.

Alceste, lui, ne souffle mot. Il se ronge à l'intérieur; il s'échauffe peu à peu; mais il reste coi. Ce n'est que quand tous les paquets ont été lancés qu'enfin, ne se contenant plus, il éclate. Il est vrai qu'une fois parti, il ne s'arrête plus; il épanche, d'un seul coup, son flot de bile accumulé.

Alceste est si peu un principe général, une abstraction, il est si vraiment un homme, que le fond de sa nature, c'est la contradiction. Presque chacun de ses actes est un démenti infligé à ses théories. Il parle sans cesse de rompre avec l'humanité, et il passe sa vie dans les salons et à la cour. La coquette Célimène est la dernière des femmes qu'il devrait aimer; Philinte le lui dit; lui-même en convient, et, pourtant c'est elle qu'il aime. Au dénouement, il jure d'aller s'enfermer dans un désert. Je doute qu'il en fasse rien. Il continuera à pester contre le monde, et à ne pouvoir s'en passer.

Alceste est ami de la vertu bien plus que vertueux. Les vices de l'humanité l'indignent; ses moindres défauts l'irritent. Mais de prendre sur lui-même de corriger ses propres défauts, il n'y a jamais songé. Il a fait mieux; il a érigé ses propres défauts en qualités; il entend qu'on lui passe tout, lui qui ne passe rien à autrui.

Alceste est un orgueilleux. Il s'estime supérieur au reste de l'humanité; il s'est comparé et se donne tout l'avantage. Il est né grand seigneur et la morgue de sa naissance l'a préparé à une autre morgue, plus arrogante encore. Il n'a trouvé dans l'univers qu'un honnête homme, qui est lui. Il méprise, avec une parfaite tranquillité d'esprit et de conscience, et ce mépris lui est une grande jouissance. Il s'est mis à part dans l'humanité. Il entend que tout le monde se contraigne pour lui, et n'entend se contraindre pour personne. On voudra bien le prendre tel qu'il est, tel qu'il lui plaît d'être.

Alceste est un mécontent. Ce dont il en veut le plus au monde, au fond, comme à la cour, comme au souverain même, c'est de ne l'avoir pas suffisamment distingué. Il ne lui suffit pas qu'on l'estime, si l'on estime aussi d'autres qui ne le valent pas. Du moment où, autour de lui, on loue tout le monde, il lui déplaît d'être loué.

Alceste est un chagrin. Il prend tout en mal. Toujours, c'est par les

plus vilains mobiles qu'il interprète les actions des hommes. Il hait son temps, où il n'aperçoit que les progrès de la corruption, non seulement en littérature, mais partout. Il est perpétuellement en courroux contre le siècle. S'il écrivait quelque livre, ce livre ressemblerait aux *Maximes* de La Rochefoucauld ou aux *Mémoires* de Saint-Simon.

Il n'a pas l'esprit chagrin seulement, il a l'humeur maussade et quinteuse. Tout le blesse, tout le froisse. Il faut qu'il soit, sans cesse, en lutte avec quelqu'un. Il prend, d'instinct, l'opinion contraire à celle qu'il entend exprimer. Il se contredirait lui-même, plutôt que de ne pas contredire. Sa vie ne se peut passer sans querelles ni procès. C'est comme une nécessité de sa nature, une condition de sa santé. Il faut qu'il gronde, qu'il gronde tout le monde, jusqu'à Célimène, à laquelle pourtant il veut plaire. Si Philinte lui est si commode, c'est qu'avec lui il peut gronder à l'aise, et que le bon Philinte supporte jusqu'au bout toutes ses boutades, toutes ses rebuffades. Alceste souhaiterait-il, au fond, que l'humanité fût meilleure qu'elle n'est? On peut en douter. Il ne pourrait plus batailler toujours, injurier et maudire toujours, mettre le monde entier d'un côté, et lui seul de l'autre, et c'est justement tout cela qui l'enchante. Il s'en applaudit et s'en admire. Sa misanthropie n'est pas la misanthropie amère de Timon d'Athènes, qui véritablement hait les hommes; c'est un besoin de voir leurs défauts, pour se procurer la satisfaction de les reprendre et la joie de leur dire leur fait.

Ce qu'Alceste est, par-dessus tout, c'est un homme passionné et un nerveux. Jamais nature ne fut moins en équilibre. Il est toujours dans la logique et jamais dans le bon sens. Il pousse toutes choses à bout. A la moindre résistance, il se cabre. Sitôt lancé, il part, à la façon d'un cheval emballé. Il va, il va, toujours tout droit devant lui. Il n'est conséquence qui l'effraie, absurdité qui le fasse reculer. Philinte a bien raison de s'écrier : « Quel homme ! » Quand il aime, c'est avec toute son âme, avec transport, avec colère, avec fureur. Il est querelleur, il est jaloux, et ne s'aperçoit même pas combien ses querelles et ses jalousies sont comiques, et le servent mal. Célimène, qui ne perd pas une seconde son sang-froid, joue avec lui comme un chat avec une souris. Il devine qu'elle le trompe, il sent qu'elle ment, mais il l'aime. Il s'en veut de l'aimer. Il voudrait s'arracher de ses griffes ; mais, enfin, il l'aime. Et, au moindre mot d'elle, voici les doux reproches, les tendres supplications qui succèdent aux emportements. Est-il, à la fin du moins, et quand il a rompu, bien guéri de sa passion? J'en doute encore.

Alceste semble né pour servir de jouet à tous. Célimène se divertit de lui. Les petits marquis, frivoles et vains, rient de lui. Il fait sourire jusqu'à l'excellent Philinte. Il est destiné à perdre tous ses procès, et, malgré ses talents réels, à n'arriver à rien. Je ne vois que la sincère Eliante qui, jusqu'au bout, lui soit compatissante ; encore ne l'épousera-t-il pas. Les défauts de caractère lui feront manquer

toute sa vie. Il sera malheureux, et il aura été le seul ouvrier de son malheur.

Avec tout cela, en dépit de ses ridicules, de ses travers, de ses défauts insupportables, Alceste est de nature très noble. Personne ne lui peut refuser son estime. Il a l'âme droite et généreuse. Ses violences, en leur exagération même, viennent d'une révolte morale qui l'honore. De quelle hauteur il domine et les marquis, et Célimène, et Arsinoé. Comme il est bien le premier personnage de la pièce. Et qui, s'il a au cœur quelque fierté, n'aimerait mieux être Alceste, avec tous ses travers, que Philinte avec son bon sens terre à terre?

Lequel des deux est plus sévère, au fond, pour l'humanité et la méprise davantage? Est-ce Alceste qui s'emporte et qui s'indigne contre elle? N'est-ce pas plutôt Philinte, l'indulgent Philinte, qui la prend telle qu'elle est, s'y résigne sans effort,

> Et dont l'esprit, enfin, n'est pas plus offensé
> De voir un homme fourbe, injuste, intéressé,
> Que de voir des vautours affamés de carnage,
> Des singes malfaisants et des loups pleins de rage?

Le misanthrope Alceste a gardé toutes les illusions de la vingtième année. Un passe-droit, une injustice, une lâcheté, une faiblesse, une complaisance le révoltent comme au premier jour. Il a beau avoir décidé, depuis longtemps, que tous les hommes sont « méchants et malfaisants », il n'en est pas moins surpris et indigné, chaque fois qu'il les trouve tels. Philinte, au contraire, l'ami des hommes, ne s'émeut d'aucun vilain spectacle. Il a perdu depuis longtemps ses illusions. Est-il même sûr qu'il en ait eu jamais?

Alceste s'est formé des hommes un haut idéal. Leur crime, à ses yeux, c'est de n'y pas répondre suffisamment. Philinte les a vus médiocres : ce n'est pas assez dire, il les a vus mauvais et méchants. Loin de s'offenser, lorsqu'il les trouve tels, il leur sait gré, chaque fois qu'ils valent un peu mieux que ce qu'il attendait. Tels qu'ils sont, il ne peut se passer de leur société. Il s'est arrangé seulement, grâce à une philosophie douce, et à beaucoup d'indifférence naturelle, pour tirer le meilleur parti possible de leur fréquentation, et pour souffrir le moins possible de leurs travers ou de leurs vices. C'est un raisonneur et un phlegmatique.

Alceste a l'humeur rude : on ne l'aborde pas aisément. Philinte est accessible à tous et ne refuse à personne son embrassade. Qui sait pourtant s'il n'est pas plus facile d'être l'ami d'Alceste que celui de Philinte? Alceste a peu d'amis, mais Philinte en a-t-il un seul?

Alceste voudrait réformer les hommes. Ce donquichottisme n'a jamais hanté la cervelle de Philinte.

Philinte est plus agréable assurément à fréquenter. Il n'a point de ces angles qui blessent. Mais, quand même on pourrait être l'ami de Philinte, qui n'aimerait mieux être l'ami d'Alceste ?

Alceste et Philinte sont utiles tous deux. S'il n'y avait que des Alcestes, la vie commune serait intolérable. Les hommes ne se rencontreraient que pour se quereller. Les forêts des environs de Paris ne seraient pas assez grandes pour leur servir à régler leurs offenses, l'épée à la main. S'il n'y avait que des Philintes, l'hypocrisie sociale deviendrait effroyable, et les abus seraient éternels. Philinte, certes; ne remuerait jamais le petit doigt pour faire cesser le plus choquant d'entre eux.

C'est aux Philintes que le monde est redevable de sa paix relative. Mais c'est aux Alcestes qu'il doit les progrès moraux qui s'accomplissent insensiblement. Alceste crie, tempête, fait rire de lui. Mais ceux-là mêmes qui rient sentent bien qu'il a raison : que l'obligation de solliciter son juge est un mal; que les gens vaudraient mieux s'ils étaient plus sincères; qu'il y aurait moins de vices et moins de faiblesses, si la morale mondaine était moins indulgente et moins complaisante. Alceste, en dépit de tout, reste un « grand monsieur » ainsi que l'appelle ironiquement Oronte. Il impose le respect à tous. Célimène, elle-même, sait bien sa valeur, et ne le confond pas avec le reste de sa cour. On rit d'Alceste, mais on le supporte et même on l'écoute. C'est lui qui empêche les conventions mondaines d'être pires. Il fait mieux; il ébranle celles qui ne reposent ni sur la raison, ni sur la justice. Grâce à ses sorties répétées, qui ont d'abord paru ridicules, un jour vient où tel préjugé tombe, et l'humanité se trouve valoir un peu mieux qu'auravant. Alceste est le sel du monde.

Il est bon qu'il y ait beaucoup de Philintes et quelques Alcestes.

C'est une des erreurs les plus communes que de rêver d'un certain idéal de perfection, qui serait le même pour tous. Les hommes sont peu libres, si tant est qu'ils le soient aucunement. Chacun d'eux est ce que l'ont fait la nature et l'éducation. Ils pensent, sentent, agissent et parlent en conséquence. Il n'est ni possible, ni peut-être souhaitable de faire cesser cette diversité. Comme dans l'univers les forces diverses, qui se contrarient et se combattent, maintiennent l'équilibre, ainsi dans l'humanité les qualités et les défauts des uns et des autres se compensent et jouent leur rôle. Ce contraste des tempéraments et des caractères est un des charmes de la société. Il est le grand attrait qu'elle offre aux curieux, Mais ce n'est pas tout. C'est grâce à lui que la société s'améliore. Si Alceste et Philinte cessaient jamais d'être l'un Alceste, l'autre Philinte, s'ils renonçaient, l'un à sa vertu intraitable, l'autre à ce qu'a de banal son affabilité, la comédie humaine y perdrait, et l'humanité n'en irait pas mieux.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Rapport et Mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux, par *E. Séguin*. Traduit de l'anglais, avec préface par le Dr *Bourneville*. Bibliothèque d'éducation spéciale, t. III; Paris, Alcan, 1895. — Le nom du docteur Edouard Séguin est à peu près ignoré en France; à trente-huit ans, en 1850, à la suite des événements de 1848, Séguin quitta la France, et s'installa en Amérique où il est mort en 1880. Il mérite cependant d'être connu de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation populaire. Il a consacré, en effet, son existence entière à une œuvre philanthropique des plus ardues, mettant toute son intelligence et son dévouement au service des enfants déshérités de la nature, particulièrement des anormaux du groupe des idiots et des faibles d'esprit. Elève d'Itard, l'éducateur fameux du *jeune sauvage de l'Aveyron*, Séguin, de 1837 à 1849, ne cessa, en France, de s'occuper de l'éducation des enfants idiots, et, en 1841, une commission de l'Académie des sciences composée de Serres, Flourens et Pariset, déclara que, jusqu'à l'époque où il avait commencé ses travaux, les idiots ne pouvaient être éduqués ou guéris par aucun des moyens mis en pratique, mais qu'il avait résolu le problème. En Amérique, Séguin développa ses recherches, perfectionna sa méthode et il eut la joie de voir cette méthode appliquée avec succès dans tous les pays.

Or, la base de tout l'édifice construit par Séguin est une découverte dont il est l'auteur et dont on peut mesurer la valeur à ses résultats. Le premier, en effet, il établit que l'idiotie n'est pas le résultat d'une anomalie de structure du cerveau ou du système nerveux, mais qu'elle a pour cause un arrêt de développement survenant à une époque et dans des conditions variables. Fort de ce principe, Séguin imagina qu'il devait être possible, en procédant avec une méthode rigoureuse, de détruire cette sorte de cristallisation de la matière nerveuse, de stimuler le développement paresseux d'organes seulement arrêtés dans leur évolution, et de faire regagner, au moins dans une certaine mesure, à l'enfant arriéré l'avance fortuitement perdue. L'expérience lui a donné raison; dans le *Rapport sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*, qu'il publia à propos de l'Exposition de Vienne de 1877, on trouvera un relevé détaillé des nombreuses écoles spéciales créées en Amérique et en Europe et qui toutes s'inspirent de la méthode qu'il a instituée. Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans ces détails; il me suffira de constater que cette méthode donne d'excellents résultats. On en pourra d'ailleurs trouver des preuves incontestables dans

Il ne m'est pas possible d'entrer dans les détails de la méthode longuement exposée par Séguin; j'ai choisi les quelques idées ci-dessus énoncées parce qu'elles m'ont paru montrer ce qui fait la base même de cette méthode dite physiologique. A examiner nos programmes de l'enseignement primaire, on pourrait croire cette méthode appliquée déjà; il est certain que dans les écoles maternelles les procédés usités actuellement se rapprochent beaucoup de l'idéal rêvé par Séguin; c'est là qu'ont été réalisés les plus grands progrès au point de vue pédagogique. A l'école primaire, par contre, il n'en est plus de même; la surcharge même des programmes conduit le maître à entasser dans le cerveau des élèves des notions de toutes sortes sans lui permettre de suivre la méthode physiologique, c'est-à-dire de se préoccuper de l'état de préparation des organes des sens et d'essayer de parfaire cette préparation. C'est bien là que règne la confusion entre l'éducation des sens et l'éducation par les sens. On ne fait que de l'éducation par les sens, et le plus souvent ceux-ci sont des outils absolument imparfaits. Nous disons que la surcharge des programmes explique cette manière de faire. C'est qu'en effet la méthode physiologique a le tort d'être longue, et qu'il faut aller vite pour absorber toutes les matières de l'enseignement.

On pourrait cependant faire l'éducation des sens tout en suivant les développements des programmes, « car qu'est-ce qu'apprécier des dimensions, des proportions, des formes, des poids, des volumes, des distances, des densités, etc., si ce n'est faire le plus directement possible une gymnastique des sens »; mais pour que l'enseignement portât ces fruits, il le faudrait faire d'une manière spéciale, c'est-à-dire avec la tendance de tout rapporter aux sens d'abord, et avec la confiance de voir progressivement l'intelligence s'ouvrir à mesure que se perfectionnent ses stimulants, le toucher, la vue, l'ouïe, etc.

Est-il nécessaire de donner des preuves de l'excellence de la méthode physiologique? Ces preuves abondent: l'harmonie des productions aux époques où l'esprit et les sens (gymnastique) recevaient une éducation presque parallèle (Athéniens); l'impossibilité de faire usage des ressources intellectuelles lorqu'elles ne sont pas soutenues par des perceptions sensorielles exactes (les enfants anormaux, avant l'éducation physiologique, sont totalement privés d'idées, de raisonnement, de notions de moralité, alors que ces qualités se développent à mesure que les sens sont mieux exercés); la rapide dégradation des œuvres de goût lorsqu'elles sont reproduites ou interprétées par des mains et des sens peu expérimentés, etc.

Somme toute, le terme « éducation physiologique » veut dire : éducation basée sur la connaissance du développement normal des organes, s'attachant successivement à ces organes, dans leur ordre de développement, et tenant compte de l'action réciproque qu'ils exercent les uns sur les autres pour aboutir à la formation des idées.

Tout cela, si l'on veut, n'est pas absolument nouveau; mais il

reviendra à Séguin d'avoir formulé une méthode d'éducation très précise et vraiment scientifique, reposant sur des principes dont la solidité est démontrée par l'expérience.

L'ouvrage de Séguin traite, en passant, un grand nombre de questions intéressantes. Au sujet des stimulants de l'éducation si unanimement employés en France, les peines et les récompenses, il donne son avis, tout à fait défavorable d'ailleurs, et sur ce point il se rencontre avec l'éducateur russe, le Dr Lesshaft, dont nous analysions récemment dans cette revue[1] le livre sur « l'éducation de l'enfant dans la famille et sa signification ».

Séguin voudrait aussi que l'enfant, pendant tout le cours de ses études, fût plus fréquemment mis en contact avec la nature; comme pendant, ou mieux comme suite aux *jardins d'enfants* de la période enfantine de l'éducation, il voudrait voir organiser les *jardins-écoles*, dont le Jardin des Plantes de Paris et surtout le parc de Montsouris lui paraissent être d'excellents modèles. Je note en passant cet acquiescement donné à des fondations éminemment françaises, avec un plaisir d'autant plus vif que Séguin ne nous accoutume pas, dans le cours de ses développements, à beaucoup d'indulgence pour les œuvres de son pays d'origine. Il est sévère pour la France, parfois même injuste, et je veux croire que c'est parce qu'il n'était pas toujours au courant des progrès considérables qui y ont été opérés depuis vingt ans. Sa vieille rancune contre l'Empire n'a pas disparu avec le régime qu'il a abhorré; elle a même un peu déteint sur tout ce qui caractérise l'esprit français, si bien que ses appréciations sont, à peu d'exceptions près, malveillantes à l'égard de ce qui se fait chez nous. Je regrette d'autant plus cet état d'âme du philanthrope que son rapport, monument vraiment magistral dans ses grandes lignes, et digne d'une étude attentive, offre un côté agressif qui déconcertera et découragera peut-être beaucoup de ceux qui le liront. Il est certain, et cela est fâcheux, que l'auteur y perd un peu d'autorité, malgré la réelle valeur de la thèse qu'il soutient. Dr H. BEAUREGARD.

JEUX ET OCCUPATIONS POUR LES PETITS, par Mlle *S. Brés*, inspectrice générale des écoles maternelles; Paris, F. Nathan, 1896. — L'enfant élevé près de sa mère, et jouissant de la quasi-liberté de ses allures, manie les objets familiers qui l'entourent, les approprie à son usage personnel, les fait servir à ses jeux et développe ainsi l'habileté de ses doigts, en même temps que son esprit inventif. Celui-ci transforme les chaises en train de chemin de fer; celui-là fait un cheval d'un balai, un autre encore provoque, avec un soufflet, une tempête dans un seau d'eau.

Les choses au milieu desquelles vit l'enfant servent à son développement intellectuel; elles créent l'habileté de ses doigts.

1. Voir *Revue pédagogique* du 15 avril 1896.

Il n'en saurait aller ainsi à l'école maternelle, où le mobilier est loin d'être aussi varié que celui du logement habité par la famille, où le nombre des enfants exige une sorte d'harmonie dans les mouvements, une régularisation de l'activité. A l'école maternelle, un matériel de jeux est indispensable.

Mais la journée est longue; l'enfant se lasse des jouets les plus appréciés, et cependant il ne saurait être question de lui imposer des occupations intellectuelles proprement dites. Il a donc fallu chercher, dans la gradation et la variété des occupations manuelles, une source de satisfactions et de culture.

Sur ce point, nos écoles maternelles ont fait des progrès vraiment louables. Les expositions organisées dans un grand nombre de villes, en France et à l'étranger, les vitrines du Musée pédagogique, surtout, attestent les efforts tentés pendant les dix dernières années, efforts récompensés par le succès.

Succès relatif, cependant, car les maîtresses ont été en quelque sorte forcées de créer de toutes pièces leur enseignement. Les journaux pédagogiques leur donnaient, il est vrai, des directions et des modèles — modèles choisis, au début, sans assez de préoccupations méthodiques; mais les municipalités restaient, pour la plupart, sourdes aux demandes de matériel. Ici, l'on avait bien quelques feuilles de papier, mais on manquait de cubes; là on s'essayait au piquage, mais la laine manquait pour la broderie; dans une troisième école, on ne faisait guère que du modelage; dans une quatrième, on ne faisait que des fleurs.

Tout dépendait des aptitudes de la maîtresse, de son goût, de sa bonne volonté et des éléments dont elle disposait. Partout, il y avait une disproportion flagrante et tout à fait regrettable entre la maladresse des petits, même des moyens, et l'habileté des grands.

En un mot, notre enseignement manuel était inégal, cahoté; il était sans gradation, sans méthode, parce que, même dans les écoles bien pourvues de matériel, il manquait à nos maîtresses un guide, un bon *Manuel* dans lequel elles pussent trouver non seulement la série complète des occupations manuelles à la portée des enfants de deux à six ans, mais la gradation raisonnée de ces occupations.

Ce « bon » manuel, nous l'avons aujourd'hui: c'est Mlle S. Brés qui a eu la patience, ou plutôt le dévouement de le composer. Eh oui! le dévouement, car si l'on éprouve une volupté intellectuelle de premier ordre à créer des choses inédites, à répandre des idées, à fortifier les courages, le métier de compilateur, le travail de classement méthodique est extrêmement ingrat. Les maîtresses employées dans les écoles maternelles se chargeront de dédommager Mlle S. Brés, en s'inspirant de son excellent livre, et, quant à moi, je me réjouis à la pensée que, dorénavant, dans mes inspections, je trouverai les tout petits occupés en même temps que leurs aînés, non pas aux mêmes exercices, mais à des exercices préparatoires.

Le *Manuel* de Mlle S. Brés réunit sous dix rubriques tous les exercices manuels de l'école maternelle; ces exercices ont, dit-elle, « une utilité générale d'éducation et un ou plusieurs buts spéciaux, c'est-à-dire qu'ils tendent au développement de certaines facultés en particulier ».

Voici l'ordre des chapitres : 1° Jeux de balles; 2° Enfilage des perles; 3° Constructions et carrelage; 4° Modelage; 5° Dessin; 6° Piquage et broderie; 7°, 8°, 9° Tressage, tissage, pliage; 10° Découpage. Un dernier chapitre groupe des ouvrages que nous pourrions appeler « ouvrages de fantaisie ».

Comme introduction, Mlle S. Brés donne les *règles générales* suivantes :

1° Tout exercice doit, au début, être très simple et aller du facile au difficile en se compliquant peu à peu suivant le développement de l'élève;

2° Tout exercice doit atteindre un certain degré de perfection avant d'être remplacé par un autre;

3° Tout exercice doit être conduit de façon à provoquer toute l'intensité d'attention dont l'enfant est capable ; il doit avoir une durée variable qui ne dépasse jamais la force d'attention de la moyenne des élèves;

4° Tout exercice doit être combiné en vue d'un résultat éducatif nettement défini, et tendre non seulement au développement général, mais au développement de facultés déterminées;

5° Les jeux seront très variés pour exercer tour à tour les diverses facultés.

Cela est un vrai programme d'éducation, et Mlle Brés, qui ne veut pas payer ses lectrices de formules, donne l'explication de ces règles générales. Ainsi la *balle*, « qui stimule et discipline les mouvements », sert aussi à l'étude des couleurs. Les travaux en *briques, cubes* et *planchettes* « sont l'occasion de la première étude expérimentale des lois de l'équilibre et de la symétrie, ce qui suppose beaucoup de patience et met en jeu la persévérance et les facultés d'attention et de comparaison ». Etc., etc.

Le *Manuel* est un véritable album, illustré de 1,200 gravures. Mlle Brés et son éditeur ont donc fait de l'enseignement intuitif. Nous souhaitons un succès complet à ce joli et bon livre. Au nom des maîtresses que l'auteur a voulu aider, je la remercie.

Pauline Kergomard.

Liste des objets adressés au Musée pédagogique pendant le deuxième trimestre de 1896.

SECTION DES ÉCOLES PRIMAIRES

Auto-relieur *Gorriliot* pour relier soi-même livres, journaux, cahiers, dossiers (faux dos de toile à fentes pour recevoir les agrafes piquées dans le milieu des cahiers), 3, faubourg Saint-Martin, Paris.

Nouveau numérateur-calculateur métrique à l'usage des écoles primaires élémentaires, de M. *C.-R. Jouve*, inspecteur primaire, à Dax (Landes).
Carnet de correspondance entre les familles et l'instituteur, par M. *Belgrand*, instituteur, à Chamouillet.
Grand classeur déplieur *Gaillard*, 49, rue Lafayette, Paris. 1er modèle à baguettes de 1m,20 pour cartes cartonnées (50 baguettes). 2e modèle à baguettes de 2m,40 pour grandes cartes (50 baguettes).

SECTION D'HYGIÈNE

Table hygiénique *Céline Velle* (réduction) avec appuis pour les coudes, appuis pour les livres, plancher pour les pieds pouvant être placé à différentes hauteurs, et arrêt pour la chaise.
Table hygiénique *Delagrave* à élévation avec arrêt pour la tête.
Cuvette pour adapter sur cabinet à la turque (système du Dr *Mangenot*). 2 modèles : un en faïence et un en fonte.

SALLE DE GÉOGRAPHIE

Cartes françaises :

Atlas universel, de *Lapie*, 1829. Texte et 46 cartes.
Carte du Soudan occidental, par *Mage*, 1866.
Carte physique, politique et industrielle de l'Amérique du Nord et de l'Amérique centrale, par *Saries*.
Carte de la Nouvelle-Hollande, gravée par *Ehrard*.
Tableau de l'Histoire universelle depuis l'antiquité la plus reculée, édité par Daubrée, 1827.
Cartes d'Italie dressées par les officiers de l'Etat-major français et publiées par le Dépôt de la guerre en 1856. Échelle au 80,000e : Bracciano, Rome, Civita-Vecchia. Échelle au 20,000e : Plan de Rome et de ses environs.
Plan du camp de J. César, dit le Castole, situé sur les territoires de Liencourt et de Bailleul (arrondissement d'Abbeville), par *J. Delgove*, 1863.
Carte géognostique du plateau tertiaire parisien, par *V. Raulin*, 1843.
Iles Aléoutiennes (voyage de M. Pinart, 1872).
(Ces 9 articles sont un don de M. Bonet-Maury.)
Collection de cartes murales *Vidal-Lablache*, physique au recto et politique au verso (Belgique, Suisse, Allemagne, Iles Britanniques, Pays-Bas, Italie. Espagne, Autriche-Hongrie, Grèce et Archipel). A. Colin, éditeur.
Graphique illustré et colorié d'histoire de France, par *Léon Vaquez*. 2 tableaux double face ; carte historique au verso de chacun d'eux. A. Colin, éditeur.
Carte de la France universitaire, par *P. Foncin*. A. Colin, éditeur.
Plan de la ville du Havre au 5,000e, édité par Pierre Degeorge, au Havre.
Plan général de la ville d'Alais au 2,000e, par *A. Simon*.
Plan de Reims au 40,000e, édité par Malot-Braine, Reims.
Plan d'Agen au 7,500e, par *Caury*, Agen.
Plans de Caen, Clermont, Perpignan, Mâcon, Blois, la Fère, Troyes, Rochefort et la Rochelle, par *Hausermann*. Fayard, éditeur, Paris.
Plan de Nevers, par *Barillet*, Nevers.
Plans d'Alger et de Tunis, par *Hausermann*. Fayard, Paris.
Plan de Constantine, par *Mayen*, édité par Roubille, Constantine.
Plan d'Hanoï, par *Halais*.
Environs d'Orléans au 20,000e, édité par G. Michau, Orléans.
Carte militaire des environs de Toulouse au 40,000e, éditée par Labouche, Toulouse.

Environs d'Épinal au 40,000ᵉ, édité par Armand Bougé, Épinal.
Département des Alpes-Maritimes, par *Folliot de Furville* et *Levasseur*. Delagrave.
Département de la Seine au 12,500ᵉ, en 12 feuilles, édité par Barère.
Trente et une cartes départementales (France illustrée, par *Malte-Brun*). Rouff, éditeur.
Vingt cartes départementales (Atlas national), édité par Fayard, Paris.
Sept cartes communales au 5,000ᵉ, édité par Barrère, Paris.
Trente-neuf cartes de l'Atlas des ports de France (Ministère des travaux publics).
Carte des cantons d'Asnières et de Courbevoie, éditée par Renaud et Belouzet, Asnières.
Cartes d'Afrique, au 2,000,000ᵉ, par le Service géographique de l'armée (11 feuilles).
Sénégambie française, par *Bourrel* (réseau télégraphique).
Congo français au 1,500,000ᵉ, par *Hansen* (Service géographique des colonies).
Indo-Chine au 2,000,000ᵉ, par les capitaines *Capel*, *Friquegnon* et de *Malglaive*. 1895.
Cartes de Tunisie au 50,000ᵉ, par le Service géographique de l'armée (13 feuilles).
Cartes d'Algérie, idem (45 feuilles).
Cartes géologiques détaillées de France, par l'État-major de l'armée (32 feuilles).
Planisphère Chatelain (carte des voies de communication établies dans le monde entier au moyen de la vapeur et de l'électricité (4 feuilles). Lanier, éditeur, 1895.
Carte du Transnigérien, du Bandama et du Bargoé, par la capitaine *Marchand*. Barrère, éditeur.

Cartes françaises (texte en langue étrangère).

Colleccion de mapas murales (dos cartas pegadas sobre carton), por *Vidal de Lablache* (España física et agrícola en el anverso, política en el reverso; America del Norte política en el anverso; America del Sud en el reverso; Planisferio parlante en el anverso y mudo en el reverso). A. Colin, éditeur.
Carte de la Grèce et du bassin oriental de la Méditerranée. Double face : recto, texte en langue française; verso, texte en langue grecque. A. Colin, éditeur.

Cartes étrangères.

Espagne. — Province de Biscaye, par *Luis de Luzarroga*, au 100,000ᵉ.
Planisphère céleste, par *C. Simon*, Santiago de Cuba.
Mexique. — Petite carte muette (physique sur une face, politique sur l'autre) du Mexique, par *Ezequiel à Chavez*. Librairie Bouret, Mexico.
Carte politique et carte physique du Mexique au 1,683,544ᵉ, par *Ezequiel à Chavez*, même éditeur.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

NOMINATION DE M. F. BUISSON COMME PROFESSEUR DE SCIENCE DE L'ÉDUCATION A LA SORBONNE; NOMINATION DE M. CH. BAYET COMME DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Le *Journal officiel* du 3 juillet a publié les trois décrets suivants :

Par décret en date du 2 juillet 1896, rendu sur le rapport du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, M. Ferdinand Buisson, docteur ès lettres, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, est nommé professeur de science de l'éducation à la Faculté des lettres de Paris, en remplacement de M. Henri Marion, décédé.

Par décret en date du 2 juillet 1896, rendu sur la proposition du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, M. Charles Bayet, recteur de l'académie de Lille, est nommé directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique en remplacement de M. Buisson, nommé professeur à la Faculté des lettres de Paris.

Par décret en date du 2 juillet 1896, rendu sur la proposition du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, M. Buisson, professeur à la Faculté des lettres de Paris, ancien directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, est nommé directeur honoraire.

PROPOSITION DE LOI PORTANT MODIFICATION A LA LOI DU 30 OCTOBRE 1886 SUR L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — MM. Lavy, Prudent-Dervillers et plusieurs de leurs collègues ont déposé, dans la séance du 2 avril dernier, à la Chambre des députés, une proposition de loi dont la Chambre a voté, le 7 juillet, la prise en considération. En voici le texte :

ARTICLE PREMIER. — *Faire précéder le texte actuel de l'article 33 du paragraphe suivant :* « Le déplacement d'office est prononcé par l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Le fonctionnaire inculpé a le droit de comparaître devant le Conseil et d'obtenir préalablement communication des pièces du dossier. »

ART. 2. — *Remplacer, dans l'article 44, le paragraphe 5 par les termes suivants :* « Six instituteurs ou institutrices titulaires publics du département, directeurs ou directrices, adjoints ou adjointes, encore en fonctions ou mis à la retraite, élus au scrutin de liste par tous les instituteurs ou institutrices publics. »

ART. 3. — *Modifier ainsi l'article 46 :* « Dans le département de la Seine, le nombre des conseillers généraux sera de huit, celui des inspecteurs primaires de quatre et celui des instituteurs et institutrices, élus au scrutin de liste, de quatorze, à raison de dix pour Paris et de quatre pour les arrondissements de Saint-Denis et de Sceaux. »

SÉANCE SOLENNELLE A LA SORBONNE A L'OCCASION DU 30e ANNIVERSAIRE DE LA FONDATION DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT. — Le Président de la République a présidé le dimanche 21 juin, à 3 heures, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, une séance solennelle destinée à célébrer le trentième anniversaire de la fondation de la Ligue de l'enseignement.

M. Félix Faure, accompagné du ministre de l'intérieur, M. Louis Barthou, a été reçu, à son arrivée à la Sorbonne, par M. Rambaud, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes; par M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, et par M. Léon Bourgeois, président de la Ligue, qui lui a présenté les membres du bureau : MM. Dessoye, vice-président; Etienne Charavay, secrétaire général; Georges Wickham, trésorier, etc.

Lorsque le Président de la République a pris place dans l'amphithéâtre, la nombreuse assistance l'a salué par de chaleureux applaudissements. M. Léon Bourgeois a remercié M. Félix Faure, président d'honneur de la Ligue, d'avoir accepté la présidence d'honneur de la réunion, et a prononcé l'éloge de Jean Macé, fondateur de l'œuvre en 1866.

Apès ce discours, une cantate de MM. Frédéric Bataille et Emile Bourgeois, l'*Hymne à la Science et à la Paix*, a été exécutée, et M. Lucien Paté a dit une *Ode à Jean Macé*.

La cérémonie s'est terminée par la distribution de distinctions honorifiques aux membres de la Ligue et la proclamation des lauréats.

DISTRIBUTION DES PRIX DE L'ASSOCIATION POLYTECHNIQUE. — Le même jour, 21 juin, à 1 heure et demie, M. Rambaud, ministre de l'instruction publique, avait présidé la distribution des prix de l'Association polytechnique au Trocadéro, et prononcé un discours dans lequel il avait rappelé le glorieux passé de cette association, et remercié les hommes dévoués qui, depuis tant d'années, se consacrent à l'enseignement populaire. « Je fus moi-même, a dit le ministre, pendant quelque temps (en 1863), dans un de vos groupes du quartier Latin, un professeur de l'Association polytechnique. Il y a de cela beaucoup d'années, car le président de l'Association polytechnique était l'ardent patriote Perdonnet; mais j'ai conservé de cette collaboration d'un jour à votre œuvre un précieux souvenir. Songez donc ! c'était la première fois que l'on me confiait un cours, et c'est le premier cours que j'aie fait. »

DISTRIBUTION DES PRIX DE L'ASSOCIATION PHILOTECHNIQUE. — M. Rambaud, ministre de l'instruction publique, a présidé le dimanche 28 juin, au Trocadéro, la distribution des prix de l'Association philotechnique. Il était assisté de M. Léon Bourgeois, président de l'Association, et de M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris.

M. Léon Bourgeois, à l'ouverture de la séance, a prononcé un discours; puis M. le docteur Beauregard, secrétaire général, a présenté

son rapport. M. Rambaud a pris ensuite la parole. Nous reproduisons le début de son allocution :

« En moins de huit jours, il m'aura été donné de présider ou d'assister à trois grandes cérémonies, à la distribution des prix de trois de nos grandes associations libres consacrées à l'éducation populaire.

Dimanche dernier, je présidais à la distribution des prix de l'Association polytechnique et j'assistais, aux côtés de M. le Président de la République, à celle de la Ligue de l'enseignement; aujourd'hui, c'est le tour de l'Association philotechnique.

Et c'est comme une grande armée qui aura passé sous mes yeux, au moins dans ses états-majors et dans ses têtes de colonne : plus de 1,500 professeurs, plus de 30,000 élèves. C'est la grande revue des forces libres qui se sont consacrées à l'éducation populaire; c'est la fête de la science mise à la portée de tous, du dévouement civique chez les élèves comme chez les maîtres, de la libre initiative.

La libre initiative, voilà le caractère commun de ces trois grandes associations. La date de la naissance de chacune d'elles correspond à une grande date de notre histoire nationale; chacune d'elles est née, dans quelque grave nécessité de la patrie, pour consolider un progrès accompli ou pour réparer un désastre.

L'aînée d'entre elles, la Polytechnique, s'est fondée au lendemain des journées de Juillet, quand les barricades étaient encore debout, et pour préparer le peuple français, tout frémissant encore de sa victoire, à la pratique de la liberté reconquise.

La vôtre s'est révélée dans les crises de 1848, quand la souveraineté de ce même peuple, pour la seconde fois victorieux, venait de s'affirmer et de se préciser par la proclamation du suffrage universel.

La Ligue de l'enseignement, ébauchée en 1867, n'a pris son essor qu'à partir de 1870, au lendemain de la plus douloureuse épreuve qu'ait traversée notre pays, et quand tous les bons citoyens dénonçaient l'ignorance comme une complice de l'invasion étrangère. C'est de l'Alsace, brutalement arrachée à la France, qu'est parti le cri d'alarme et le mouvement de rédemption. Telle est l'histoire que nous racontait dimanche dernier, à la Sorbonne, avec une émotion communicative, votre éloquent président M. Léon Bourgeois.

Ainsi, à l'origine de vos trois associations se dresse un souvenir ou glorieux ou tragique : la liberté reconquise en 1830, la souveraineté populaire sanctionnée en 1848, le relèvement de la Patrie depuis 1870.

C'est pourquoi le gouvernement de la République, conscient des services rendus par les associations libres, les enveloppe toutes trois de la même sollicitude et de la même reconnaissance. Elles servent, elles honorent la France. Il tient à les honorer et à les servir. »

Mort et obsèques de M. Jules Simon. — M. Jules Simon, ancien ministre de l'instruction publique de 1870 à 1873, est mort à Paris le 8 juin, à l'âge de quatre-vingt-un ans. Il était né à Lorient le 27 décembre 1814. Professeur de philosophie à la Sorbonne, il fut élu en 1848 à l'Assemblée constituante par le département des Côtes-du-Nord, et fut rapporteur d'un projet de loi organique sur l'enseignement, que l'Assemblée n'eut pas le temps de voter. Rentré l'année suivante dans sa chaire, il abandonna le professorat après le 2 décem-

bre 1851, en refusant de prêter serment au nouveau régime. Membre du gouvernement de la Défense nationale, il reçut le portefeuille de l'instruction publique, qu'il dut abandonner en mai 1873 à la chute de M. Thiers. Plus tard, le 13 décembre 1876, il fut chargé de former un cabinet, et occupa les fonctions de président du Conseil et de ministre de l'intérieur jusqu'au 16 mai 1877.

Les obsèques de M. Jules Simon ont été célébrées aux frais de l'État, à la Madeleine, le 14 juin. Huit discours ont été prononcés par M. Jules Méline, président du Conseil, au nom du gouvernement; par M. d'Haussonville, au nom de l'Académie française; par M. Félix Ravaisson, au nom de l'Académie des sciences morales et politiques; par M. Frédéric Passy, au nom des nombreuses Sociétés de bienfaisance dont M. Jules Simon faisait partie; par M. Henri Houssaye, au nom de la Société des gens de lettres; par M. Gerville-Réache, député, au nom des colonies, qui trouvèrent en Jules Simon un défenseur de leurs droits; par M. Mézières, au nom de la presse; enfin par M. Christophle, député, au nom des Bretons et de la ville natale de Jules Simon, Lorient.

Auteurs a expliquer pour l'examen du certificat d'aptitude a l'inspection primaire et a la direction des écoles normales. — M. le ministre a décidé que la liste triennale des auteurs à expliquer pour la période prenant fin en 1896 serait prorogée pendant l'année 1897.

Avis relatif a l'examen du certificat d'études primaires élémentaires. — M. le ministre a décidé que les épreuves facultatives prévues à l'article 260 de l'arrêté du 18 janvier 1887 *(dessin linéaire* et *agriculture)* pourront être subies, soit en même temps que l'examen, soit séparément, à la session suivante.

Il en sera fait mention sur les certificats déjà obtenus.

Avis relatif a l'ouverture d'un concours pour les stands portatifs et démontables applicables au tir scolaire. — Un concours permanent pour les *stands portatifs et démontables* est ouvert au Ministère de l'instruction publique dans des conditions analogues à celles qui ont été fixées pour le concours des fusils de tir scolaire.

Prix Monnier. — Ce prix unique, décerné chaque année à l'instituteur qui donne le meilleur enseignement du dessin, a été accordé à M. *Bergerot*, instituteur à Remiremont (Vosges).

Assemblée générale de l'Orphelinat de la Seine. — Cette assemblée a eu lieu récemment sous la présidence de M. André Lebon, député. Après une éloquente allocution de M. Gaufrès, M. Lebon a pris la parole et il a rappelé en ces termes les services rendus par la Société de l'Orphelinat de la Seine :

« Sans bruit, sans réclame, par un effort lent et soutenu de tous les jours et de tous les instants, votre œuvre a arraché à l'isolement

moral et à l'infortune matérielle plus de cinq cents enfants dont elle a fait, pour la France, des citoyens et des citoyennes.

En ce sens, elle est, comme je le disais tout à l'heure, une miniature de la France nouvelle, née dans une heure de deuil, ayant besoin du concours actif, intense de tous ses enfants pour préparer la France de demain, plus libre, plus forte et plus fière que celle que nous avons recueillie de nos ancêtres.

Mais la chose ne se peut faire sans peine ni sans lutte. Une chose que j'apprécie entre toutes dans l'organisation de votre Société, c'est qu'elle n'a pas voulu tenir les enfants qu'elle recueillait loin de la vie réelle. Au lieu de les garder en serre chaude, en quelque sorte, comme le font trop souvent les parents français, son premier soin a été, après les avoir installés dans son immeuble de la Varenne, de les envoyer à l'école publique, pour que, dès les premières heures de leur existence intellectuelle et morale, ces enfants eussent le contact des camarades avec lesquels ils sont appelés à poursuivre leur existence.

Une autre chose que j'apprécie, c'est qu'on ne s'est pas seulement attaché à les instruire, on s'est surtout préoccupé — M. Gaufrès vous le rappelait tout à l'heure et vous savez avec quelle éloquence — on s'est préoccupé de faire leur éducation. On ne s'est pas borné à insinuer plus ou moins de problèmes d'arithmétique, plus ou moins de leçons de grammaire dans des cerveaux qui ne sont pas toujours suffisamment préparés pour en tirer tout le profit voulu; on a voulu, comme le disait M. Gaufrès, mettre, dans le cœur des jeunes hommes et des jeunes filles que l'on avait à élever, certains principes directeurs sans lesquels il n'est pas possible d'avoir une vie utile, soit pour soi-même, soit pour ses semblables, soit pour son pays.

M. Gaufrès vous a parlé notamment de la rectitude de conscience, d'abord, qui permet à l'homme, quelles que soient les divergences d'intérêts ou d'aspirations, de donner le sentiment, à tous ceux qu'il coudoie dans la vie, qu'il possède une nature loyale, une nature « fiable »; il vous a parlé de l'amour du travail, de la volonté de suffire toujours, par son effort personnel, aux vicissitudes de l'existence, de ne jamais se laisser abattre moralement par les accidents quelconques qui peuvent survenir, et de rester, en somme, les fils de ces Gaulois qui, suivant la parole d'un des maîtres de la littérature française, « se jouaient du malheur en lui riant au nez ».

Ces maximes, vous les pratiquez et vous les propagez. Vous êtes une œuvre d'initiative privée, et aucune entreprise administrative ne pourrait se substituer à vous. Je relisais récemment l'éloquent compte-rendu qui vous était fait, l'an dernier, des vingt-cinq premières années de votre Œuvre. J'y voyais cette parole bien digne de méditation que l'Etat et les municipalités sont faits pour seconder des entreprises comme la vôtre, mais non pas pour les créer. Personne, en effet, ne peut donner à une administration ce souci éclairé de pénétrer les jeunes âmes que vous avez recueillies, qui anime tous les directeurs de cette Société; personne ne peut donner à des fonctionnaires, quels que soit leur zèle, leur dévouement et leur abnégation (et il y en a beaucoup dans l'administration française), ce souci constant de rajeunir vos cadres, de rechercher de nouveaux éléments pour remplacer les forces disparues et d'assurer le renouvellement incessant de votre Société par un recrutement continu de ses énergies. L'initiative privée seule peut

atteindre de pareils résultats, et une initiative qui ne se ralentisse jamais, car, ainsi qu'on vous l'a dit, ce qui cesse de croître commence à périr.

En entendant les paroles si viriles que prononçait tout à l'heure M. Gaufrès, il me revenait à l'esprit un mot d'un héroïsme sublime du général Hoche. Le général Hoche était déjà sur son lit de mort, atteint par la maladie qui devait l'enlever trop tôt à ce qu'attendaient de lui la France et la République; il était à l'armée de Sambre-et-Meuse, toujours hanté de la préoccupation du sort de ses hommes et des batailles qu'il avait à livrer. Un jour où, plus particulièrement broyé par la maladie, il faisait venir son médecin, il lui dit : « Je suis » accablé de fatigue, donnez-moi un remède; mais, de grâce, que ce » remède ne soit pas le repos, que ce remède soit quelque chose qui me » permette de surmonter ma faiblesse, de me livrer à l'action, de rem- » porter la victoire que je dois à mon pays; que ce ne soit pas le repos » qui me condamne à l'inactivité et à l'impuissance! »

Eh bien, cette noble pensée d'un mourant, tous les fils de la France doivent l'avoir au cœur, au siècle où nous vivons. Quand nous entendons des cris de haine traverser l'espace; quand nous voyons certains partis dénoncer les meilleurs serviteurs du pays comme les suppôts de l'égoïsme, nous devons, nous qui croyons à la liberté, nous qui croyons à l'individu, nous qui croyons à l'action, nous devons, par une application de tous les instants, chercher à arracher la haine que l'on voudrait semer dans les âmes, pour rétablir l'union fraternelle des forces nationales. »

SOCIÉTÉ HAVRAISE D'ENSEIGNEMENT PAR L'ASPECT. — Dans la période du 15 octobre 1895 au 15 avril 1896, cette Société a prêté 3,548 collections de vues.

Pendant la même période, en 1894-1895, le nombre des prêts avait été de 2,134, soit une augmentation pour cette année de 1,414.

Malgré le nombre considérable des prêts, la Société, faute d'un matériel suffisant, n'a pu procurer une entière satisfaction qu'au quart environ des demandes qui lui ont été adressées.

Les 3,548 collections prêtées forment un total de 88,700 vues, nombre qui eût été certainement quadruplé, c'est-à-dire élevé à 354,800, s'il avait été possible d'envoyer toutes les collections demandées. Les collections prêtées se répartissent ainsi :

Collections d'histoire de France	569
— de géographie	1.048
— de sciences	546
— de voyages	984
— de sujets divers	401
TOTAL	3.548

RÉUNION GÉNÉRALE DE LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE L'INDRE. — La Société de Secours mutuels des instituteurs et institutrices de l'Indre a tenu son assemblée générale suivie d'un grand banquet et d'un bal, le 28 mai dernier, à Châteauroux.

Au banquet, présidé par M. Margottet, recteur de l'académie de

Poitiers, assistaient de nombreux invités qui avaient tenu à prendre part à la fête des instituteurs.

Plusieurs discours ont été prononcés.

« Vous fêtez aujourd'hui — a dit M. Margottet — une œuvre qui est excellente à plusieurs titres: d'abord, parce qu'elle émane de votre libre initiative et qu'elle vit par votre libre concours, ensuite et surtout parce qu'elle est une œuvre de solidarité, de bienfaisance et de fraternité...

L'action commune des hommes de bonne volonté, en vue de l'intérêt général, est désormais une nécessité; il est indispensable que cette conviction anime tous les membres du corps universitaire, à quelque degré de l'enseignement qu'ils appartiennent. Instituteurs ou professeurs, que vous enseigniez dans une école ou bien dans un lycée, votre but unique est l'éducation nationale; vous devez imprimer à vos efforts une direction uniforme et les soumettre à une même loi d'accord et d'harmonie. »

RÉNOVATION DES JEUX POPULAIRES. — Un comité de rénovation des jeux populaires vient de se fonder à Chauny (Aisne). Il se propose de vulgariser les vieux jeux de notre France et les jeux nouveaux qui pourraient naître çà et là, et de distraire ainsi le peuple, en le réunissant sur la place publique, en plein air, le dimanche, les jours de fêtes, au lieu de le laisser s'entasser dans les cabarets. — « En chantant, dit-il avec raison, le soldat abrège son étape; en riant, le malheureux oublie sa misère. » Il ouvre un grand concours public dont le programme est envoyé franco moyennant 30 c. adressés à M. Brudonne, à Chauny (Aisne).

AVIS RELATIF A DES « COURS DE VACANCES » ORGANISÉS PAR LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT LIBRE « LA PLÉIADE ». — La Société d'enseignement libre *la Pléiade* organise, pendant le trimestre juillet-octobre, à la demande de ses sociétaires et des élèves de ses cours gratuits, des cours de vacances préparatoires aux examens pour la session d'octobre. Ils auront lieu *deux fois par semaine*, 21, rue de Sèvres, outre les leçons particulières ou collectives habituelles.

De plus, afin de faciliter la tâche des sociétaires et des élèves en villégiature ou en voyage, des cours par correspondance, avec devoirs annotés, corrigés de problèmes faits par le maître, dessins rectifiés avec indications, seront hebdomadairement envoyés franco et retournés exactement aux abonnés des cours, tandis qu'une direction pratique leur sera donnée afin de classer le travail de revision orale, pour lequel on pourra utiliser tous les livres dont on a l'habitude de se servir.

Pour le brevet *supérieur*, — vu la date des épreuves à subir, — les corrections et les envois seront prolongés jusqu'à la *Toussaint*.

L'adresse de la direction de *la Pléiade* est 21, rue de Sèvres, Paris.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 11890-7-96. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXIX. N° 8. 15 Août 1896.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DISCOURS

PRONONCÉ A L'INAUGURATION DU MONUMENT DE JULES FERRY, A SAINT-DIÉ, LE 26 JUILLET 1896, PAR M. ALFRED RAMBAUD, MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

[A l'occasion de l'inauguration du monument élevé à la mémoire de Jules Ferry, à Saint-Dié, des discours ont été prononcés par M. Loubet, président du Sénat; M. Méline, président du Conseil; M. Hanotaux, ministre des affaires étrangères, et M. Rambaud, ministre de l'instruction publique. Nous reproduisons le discours de M. Rambaud. — *La Rédaction.*]

L'homme dont nous pleurions la perte ici même, il y a trois ans, et dont nous célébrons aujourd'hui la glorieuse apothéose, a eu la rare fortune de réaliser, une fois au pouvoir, les idées qui le passionnèrent aux débuts de sa vie politique.

Le 10 avril 1870, dans une conférence à la salle Molière, Jules Ferry disait : « Quant à moi, lorsqu'il m'échut ce suprême honneur de représenter une portion de la population parisienne à la Chambre des députés, je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale; c'est le problème de l'éducation du peuple. »

En avril 1870, rien ne pouvait faire supposer qu'un jour ce serait comme ministre de l'instruction publique qu'il accomplirait sa mission d'éducateur d'un peuple. L'empire était encore debout, et Jules Ferry le combattait avec cette ardeur irréconciliable qui fut son premier titre de gloire.

Pourtant il ne s'écoula pas plus de neuf années, traversées, il est vrai, par une des plus redoutables épreuves qu'aient subies notre pays, et Jules Ferry fut appelé au ministère de l'instruction publique.

Si l'on relit cette conférence du 10 avril 1870, on est frappé de la précision du programme qu'il assignait à son activité: conviction qu'il ne peut pas exister, dans une nation, d'égalité politique quand il s'y rencontre une telle inégalité d'éducation; nécessité de commencer sur les bancs de l'école l'apprentissage de la vie démocratique; nécessité de reconstituer l'unité de la famille par l'unité d'éducation pour les deux sexes.

Chez l'orateur se révèle une connaissance profonde de ce qu'a été le problème de l'éducation à travers les âges et de ce qu'il était alors chez les peuples plus avancés que nous; une admiration raisonnée pour l'œuvre qui fut tentée chez nous par la Révolution et pour celle qui s'accomplit, de nos jours, dans une autre grande démocratie, celle d'Amérique.

Personne n'arriva au pouvoir avec une vue plus claire et plus complète de la tâche à réaliser.

Le plan de reconstruction était déjà dessiné dans son esprit; il se mit à l'œuvre sans retard. Quelques semaines après son arrivée aux affaires, les lois essentielles étaient déposées sur le bureau des Chambres; et aussitôt, parmi la variété et la complexité des incidents parlementaires, qui semblent masquer le travail, on voit s'élever, assise par assise, dans toutes ses parties à la fois, un édifice colossal.

C'est d'abord la charte donnée à l'Université tout entière; c'est le nouveau Conseil supérieur, d'où sont exclues les puissances rivales qui, depuis un quart de siècle, la tenaient en tutelle, où ne sont admis que les représentants naturels des divers ordres d'enseignement, et qui est désormais recruté par un large système d'élection; c'est l'organisation des juridictions universitaires; ce sont les garanties assurées aux membres du corps enseignant; c'est l'Université redevenant, sous l'unique tutelle de l'État, maîtresse de ses programmes et maîtresse de ses réformes; c'est l'État reconquérant une de ses prérogatives souveraines, la collation des grades.

Dans l'enseignement supérieur, une transformation si rapide qu'elle force l'admiration de nos rivaux étrangers : à cette misère des installations scientifiques qu'ont tant de fois signalée les Dumas, les Sainte-Claire Deville, les Claude Bernard, succèdent tout à coup de vastes édifices, des laboratoires répondant aux

dernières exigences de la science, des bibliothèques qui ne sont plus les fonds d'anciens couvents. Des chaires sont instituées, de nombreuses bourses créées; les étudiants affluent, et parmi eux des étrangers de toute nation; au lieu de la langueur d'autrefois, partout circulent la vie et la pensée.

Pour l'enseignement secondaire, les programmes sont revisés dans le sens de ce qu'exige une société moderne; si les études classiques conservent leur primauté, une plus large part est faite aux sciences, aux langues vivantes; à côté de l'enseignement classique, l'enseignement spécial, comme on l'appelait alors, moderne, comme on l'appelle aujourd'hui, celui qui prépare aux carrières de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, est affranchi de cette situation incertaine, indécise, quelque peu humiliée, où il végétait, et prend sa large place au soleil.

Pour l'enseignement primaire, les services rendus au pays par ce grand patriote sont incalculables. A l'aide d'ingénieuses combinaisons financières, grâce aux libéralités des deux Chambres, unies avec lui dans une foi commune au progrès, il a pu couvrir le sol français de 50,000 écoles nouvelles. Il a relevé le corps des instituteurs non seulement en améliorant leur situation matérielle, en leur donnant davantage, mais en exigeant d'eux davantage, en leur imposant, à leur entrée dans la carrière, des épreuves plus rigoureuses et, dans leur enseignement, des programmes plus vastes.

Il a repris à son compte la triple formule, par moment entrevue sous la Révolution française, inscrite par Hippolyte Carnot dans son projet de loi de 1848, et que la passion de nos Assemblées républicaines pour le relèvement intellectuel et moral du pays a enfin permis de faire passer dans la loi.

D'abord le principe de l'obligation, parce que, dans un pays de suffrage universel, les citoyens ont le devoir impérieux de se mettre en état d'exercer leur souveraineté. La gratuité était une conséquence de l'obligation, car la loi, en imposant un devoir, devait fournir à tous les moyens de l'accomplir. Enfin ce principe de laïcité, tant attaqué naguère, qu'est-ce autre chose que le caractère non confessionnel de l'école? Elle bannit de celle-ci, en même temps que la distinction entre riches et pauvres, les diversités de croyance qui ont si longtemps agité notre pays.

Ainsi l'école primaire devient une école d'égalité et de fraternité. C'est sur ses bancs que s'élabore la Cité de l'avenir.

Ce que Jules Ferry a encore emprunté à la Révolution française, à la République de 1848, à toute la tradition démocratique de notre pays, c'est l'enrichissement des programmes. Il a voulu que l'enfant du peuple sût quelque chose de plus que lire, écrire et compter; qu'il connût mieux la terre de France, mieux son histoire, pour mieux aimer la patrie, non seulement dans ses triomphes, mais dans ses épreuves et dans ses revers. Il a voulu que l'enfant exerçât son corps en même temps que son intelligence, comme faisait le Grec de l'antiquité que Jules Ferry considérait comme le plus noble des types humains. Il a voulu que, par l'enseignement civique, il se préparât à son rôle de citoyen. Il a voulu que, par l'enseignement agricole, l'enfant de nos villages apprît le noble métier de la terre, non plus seulement par la tradition, par l'empirisme d'autrefois, mais par des leçons où serait condensé le résultat des plus hautes recherches de la science.

D'ailleurs, jamais il n'a compris nos trois ordres d'enseignement — supérieur, secondaire, primaire — comme des compartiments fermés, mais comme un tout, comme un organisme vivant où la sève circulerait du sommet à la base, par le perpétuel renouveau des connaissances humaines, et de la base au sommet, par la facilité donnée aux élèves les plus méritants de s'élever de l'enseignement élémentaire à celui des lycées et des facultés.

Je veux parler encore de deux institutions où se révèle ce qu'il y avait d'élevé, de philosophique, de profondément humain dans la conception que Jules Ferry se faisait du problème de l'éducation : c'est, d'une part, la création des écoles normales de filles; d'autre part, celle des lycées et collèges de filles. De toutes deux, on peut dire ce que lui-même a dit de la seconde : à savoir que « la troisième République n'aura pas laissé d'œuvre plus grosse de conséquences que cette réforme ».

Même depuis la Révolution française, il s'est écoulé bien des années avant que l'État se prît à considérer l'éducation de la jeune fille comme une affaire d'État. C'était affaire surtout à l'industrie privée, aux congrégations, à l'Église. L'éducation des jeunes hommes et celle des jeunes filles étaient donc dirigées, en général, par des principes opposés.

Ainsi s'est élevé l'imposant édifice de notre enseignement public. Jules Ferry est le nom de l'architecte, et c'est son nom encore que l'on retrouve gravé presque sur chaque pierre du monument. C'est cette construction qui nous abrite et c'est en elle que nous circulons et vivons. Depuis le ministère qui gouverne avec les lois que Jules Ferry lui a mises en main, depuis les universités dont il a préparé de loin la formation, jusque dans la plus petite école de hameau, à laquelle il a donné sa maison, ses programmes, ses maîtres, ses élèves, partout nous retrouvons sa trace. Par ses créations, l'aspect de nos moindres villages comme celui des grandes villes d'université a été transformé.

Le changement est plus grand encore au moral, car c'est sa tradition que nous suivons, c'est son souffle qui anime notre marche en avant, et c'est comme une nation nouvelle qui, génération par génération, est sortie des écoles Ferry. Il a fait la démocratie française plus éclairée, plus saine de corps et d'esprit, plus consciente de ses droits et de ses devoirs.

Ces résultats, vous savez au prix de quelles luttes ils ont été obtenus. Comme Jules Ferry en avait pris l'engagement en avril 1870, il a consacré à son œuvre tout ce qu'il avait d'intelligence, tout ce qu'il avait « d'âme, de cœur, de puissance physique et morale ». Ceux-là sont déjà des anciens qui ont présentes à la mémoire les batailles acharnées qu'il dut livrer à la tribune des deux Chambres, ses discours hachés par les interruptions, les violences des partis qui se voyaient arracher par lui, ainsi qu'ils le disaient, « l'âme de la France ».

Les passions ont fait silence autour de son œuvre; seize années ont suffi pour qu'elle obtînt la consécration de l'histoire. Elle constitue désormais le patrimoine de la France démocratique, son patrimoine intangible. Qui donc, aujourd'hui, oserait reparler de rétablir les jurys mixtes, ou le banc des prélats au Conseil supérieur de l'instruction publique, ou la lettre d'obédience, ou le catéchisme fait par l'instituteur, ou la distinction, dans l'école primaire, entre les élèves payants et les élèves non payants, ou le droit qu'aurait le père de famille de préférer pour ses enfants le vagabondage à la salutaire contrainte de l'école? Ce sont des thèses qui ont chance de ne plus jamais reparaître à une tribune française. Je connais d'anciens adversaires de Jules Ferry dans

les deux Chambres qui lui reprochaient alors de faire trop d'écoles et qui me reprochent, à moi, de ne pas leur en accorder assez.

La victoire est donc gagnée, bien gagnée. Je ne redoute qu'une chose : c'est qu'on oublie trop tôt à quel prix Jules Ferry l'a gagnée et par quelles épreuves il a passé avant de connaître de nouveau, et pour un temps si court, les joies du triomphe.

Cet oubli n'est pas à craindre parmi vous, compatriotes et amis de Jules Ferry, auxquels cette journée offre une si magnifique revanche des amertumes subies, et qui monterez, autour de ce monument que la France entière vous confie, une vigilante garde d'honneur.

Où l'oubli n'est pas à craindre non plus, c'est dans cette Université dont il a été à trois reprises le grand-maître, qui lui doit ses institutions les plus précieuses et ses plus précieuses garanties, et qu'il a faite assez forte pour braver les retours de la politique; c'est dans ces grands établissements d'État qui lui doivent leur renaissance; c'est dans ces écoles normales et ces lycées de jeunes filles appelées par lui à la lumière de la vie intellectuelle; c'est dans ces myriades d'écoles primaires, que le 17 mars 1893 a mises en deuil et qui s'associent à la joie virile de cette journée; c'est dans cette jeunesse des hautes écoles qui n'a jamais consenti à douter de lui, auprès de laquelle il est resté populaire au moment où l'on organisait avec une science si perverse son impopularité; cette jeunesse qui, dans les jours les plus sombres, lui est restée fidèle, l'a vengé et réconforté par des ovations enthousiastes, a remonté obstinément les courants hostiles d'opinion et en a préparé le reflux.

Au nom de l'Université de France tout entière, de ses plus grandes écoles comme de ses plus petites, de ses étudiants et de ses élèves aussi bien que de ses maîtres, je viens saluer, dans l'immortalité déjà commencée pour lui, celui de ses grands-maîtres qui a le mieux su prendre son cœur. Aussi lui a-t-elle voué une pieuse reconnaissance. Sans renier sa première et glorieuse origine, elle honore en lui son deuxième fondateur, le fondateur de l'Université républicaine. Elle a souffert de ses épreuves; avec lui elle s'est sentie à la peine; avec lui, aujourd'hui, elle est à l'honneur.

COURS D'ADOLESCENTS ET D'ADULTES

LES ŒUVRES COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE. L'ÉDUCATION POPULAIRE EN 1895-1896

Rapport adressé à M. Alfred Rambaud, Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, par M. Edouard Petit, *professeur agrégé au lycée Janson de Sailly, docteur ès lettres.*

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de vous adresser un rapport sur l'enquête relative aux Cours d'adolescents, aux Conférences populaires et aux œuvres complémentaires de l'école en 1895-1896, que vous avez bien voulu me confier par votre arrêté en date du 16 février, et qui a duré de mars à juin 1896.

Il m'a semblé utile, pour essayer d'établir la situation au moins approximative de l'instruction et de l'éducation populaires en 1895-1896, d'une part, à l'aide de visites faites sur divers points, et dans les villes et dans les campagnes, aux écoles du soir, de prendre contact avec les jeunes gens et les maîtres, instituteurs et volontaires de l'enseignement; par des entretiens et par un échange de lettres et de vues, de me tenir en communication constante avec le personnel administratif et enseignant et avec les amis et collaborateurs bénévoles de l'œuvre nouvelle; d'autre part, par la rédaction et l'envoi d'un Questionnaire roulant sur Cours, Conférences, Lectures, Sociétés d'instruction populaire, Associations d'anciens élèves, Mutualité scolaire, d'obtenir une statistique autant que possible précise des résultats réalisés.

Impression générale.

L'enquête a porté sur la France et l'Algérie. L'impression générale qui s'en dégage, c'est que partout, au Nord comme au Midi, dans les agglomérations urbaines comme dans les communes rurales, dans les centres agricoles, commerciaux, industriels, la nécessité de donner son lendemain à l'école est apparue nettement aux yeux de tous. L'on a compris que l'effort demandé aux jeunes gens et aux éducateurs ne pouvait être différé davantage dans une démocratie soucieuse de diriger ses destinées, et qui se doit de façonner les générations ascendantes à la discipline de l'armée et à la liberté de la vie civique. L'on s'est rendu compte, même dans les cantons les plus arriérés, que l'action de l'école s'arrête trop tôt, que trop tôt l'enfant est ressaisi

par la paresse et l'incuriosité. L'on a estimé, et avec raison, que le progrès général, les difficultés de l'existence dans cette dure mêlée des intérêts où chacun combat à son rang, exigent actuellement un ensemble de connaissances dont l'assimilation est seulement possible à l'âge de l'adolescence, à l'heure où le cerveau s'ouvre aux idées générales, où l'on éprouve vraiment et fortement le besoin d'apprendre, où l'on veut et où l'on peut profiter du savoir acquis. L'on a pénétré aussi la pensée des promoteurs du mouvement actuel, qui est, non seulement d'instruire, mais surtout d'élever ces milliers d'écolières et d'écoliers de la veille qui, brusquement, sont saisis par la ferme, la boutique, l'atelier, et en qui l'apprentissage du métier doit se doubler de l'apprentissage du caractère.

L'opinion publique et l'éducation populaire.

L'opinion publique, éclairée et préparée par les Congrès de Nantes, du Havre et de Bordeaux, a partagé le sentiment des hommes du métier. Elle a encouragé et soutenu leur action. A cette question : « Quel accueil les cours et conférences reçoivent-ils des populations? » les réponses sont à peu près invariables. Elles n'accusent que rarement de la froideur ou bien du scepticisme. Sauf en quelques endroits, dans le Nord, dans l'Ouest, où règne une certaine défiance, parfois même une certaine hostilité, d'ailleurs parfaitement injustifiée, contre les institutions post-scolaires, qui doivent être et sont en fait uniquement tournées vers l'instruction et l'éducation nationales, et en qui l'on ne saurait plausiblement découvrir d'autres desseins et d'autres tendances, l'on n'enregistre presque uniformément, après les épithètes de : « favorable, excellent, chaleureux, même enthousiaste », que des commentaires comme celui-ci : « La résurrection des cours d'adultes a été fort bien accueillie. Les conférences ont un succès inespéré. Elles ont mis en circulation une foule d'idées justes et ont dû provoquer dans les masses une sorte d'excitation morale et patriotique. Cette innovation est une des plus heureuses qui aient été tentées en faveur de l'éducation populaire. Elle contribuera certainement à amener les classes laborieuses à la vie intellectuelle, à les rendre plus attentives aux choses de l'école, à augmenter le prestige et l'influence des instituteurs. » On y peut lire : « Grâce aux cours et conférences, les populations se rapprochent de l'école », ou : « La population est avec nous, les municipalités seront entraînées dans le mouvement », ou encore : « Les familles se déclarent enchantées de ce que l'on fait pour les jeunes gens, en qui elles reconnaissent des goûts plus sérieux, plus de tenue, plus de politesse et d'affabilité », ou bien enfin : « L'on est très satisfait de la nouvelle organisation, de l'esprit libéral et essentiellement pratique et local qu'on s'est plu à encourager en restaurant les cours d'adultes, et les résultats d'une première année où tout était à improviser font bien augurer des succès à venir ».

L'effort collectif.

Si l'opinion publique se prononce avec une faveur si marquée pour la « seconde instruction, la seconde éducation », c'est que la campagne de 1895-1896 a répondu à son attente et à ses nettes aspirations. La question, qui est on ne peut plus complexe et qui comporte nombre de données et nombre de solutions, avait été l'objet de longues discussions, d'innombrables études. De la théorie l'on est passé à la pratique, et sur le terrain des faits et des possibilités l'on a abouti. Les heurts de doctrines, les conflits d'idées trop souvent absolues se sont fondus en harmonie dans le travail entrepris en commun. Il y avait de la place, de la besogne pour tout le monde, et pour les partisans de l'Etat et pour les tenants de l'initiative privée. Et c'est de cette entente, de jour en jour plus étroite, qu'est né le succès.

Il y a eu émulation entre les bonnes volontés et les compétences, sans acception d'origine et de principes. Les appels de MM. Buisson, Poincaré, Léon Bourgeois aux « libres collectivités »; la circulaire de M. Poincaré aux « délégations cantonales », de M. Combes aux « municipalités » et au personnel de l'enseignement secondaire, ont produit cet effet que l'on s'est cherché, connu, estimé, aidé, que nombre de ceux qui avaient savoir, loisirs, argent, se sont concertés et, de fraternel élan, se sont penchés vers qui voulait s'instruire, ont entouré la jeunesse ouvrière et rurale d'une bienfaisance et d'une protection efficace. Il y a eu en 1895-1896 rénovation presque générale des cours d'adolescents, diffusion des conférences et des lectures publiques. Et sur les œuvres d'instruction commencent à s'édifier les œuvres d'éducation : Associations, Patronages, etc., qui sont obtenues par le concours de tous et qui sont pour tous, et les bienfaiteurs et les obligés, mieux qu'une école mutuelle de vulgarisation, une école de solidarité. Ç'aura été un beau et réconfortant spectacle que cet entrain et cette « jolie vaillance » de tous, simples particuliers, fonctionnaires de tous ordres, pour propager des connaissances utiles à tous et pour effacer des inégalités. C'est le début d'un mouvement tout à fait nouveau, qui aura sa portée comme il a sa noblesse et sa beauté. Il fera honneur à notre temps.

Caractère pratique, local, de l'éducation populaire. — Esprit de solidarité.

Et si tout le monde a fait effort, tout le monde a su s'employer utilement, pratiquement à l'œuvre. C'est ce qui explique la rapidité de son extension et qui garantit sa durée. Sans programmes, sans directions, sans indications de méthodes, et par l'effet d'une rare et heureuse tentative de décentralisation, on a su partout, avec une exacte entente de ce qui convenait aux différentes régions, trouver l'adaptation presque adéquate des moyens aux fins. L'on a rompu avec l'uniformité

où d'ordinaire l'on s'emprisonne. Dans chaque département, dans chaque circonscription primaire, dans chaque localité, l'on a fait ce qu'il y avait à faire, l'on a ébauché ou bien accompli la tâche qui s'appropriait le mieux aux milieux, aux spécialités.

Comme, par bonheur, l'on avait toute liberté, comme chacun agissait sous sa responsabilité, l'on a vu et l'on a essayé ce qui s'accommodait strictement aux contingences et aux besoins. Ici l'on a préféré et tenu des cours, car c'était des cours qu'il fallait. Là, l'on a donné des conférences, car il était malaisé de recruter des auditeurs pour des leçons enchaînées et formant un tout. Ailleurs et le plus souvent, cours et conférences ont pu être combinés dans une heureuse mesure d'équilibre. Ailleurs, soit séparément, soit unis aux cours et conférences, les complétant, formant faisceau avec eux, les associations, patronages, groupements de mutualité, se multiplient et prospèrent.

L'œuvre touffue, exubérante, de l'éducation populaire a pris toutes les formes, et partout tout se tient, se rejoint, se fortifie et se complète, et partout les récentes organisations se prêtent, avec une souple ingéniosité, à la variété multiple des exigences locales. C'est même cette infinie diversité qui donne aux œuvres auxiliaires de l'école une physionomie très originale et qui fait et fera correspondre à leur éveil l'éveil de la vie provinciale.

Ce sont là les grandes lignes, les idées générales et directrices qui tout d'abord ressortent en relief. Mais, en dehors de ces traits qui font saillie, combien de détails ou curieux ou touchants, combien d'adroites innovations, d'expériences pleines d'intérêt, combien surtout d'actes de dévouement, de zèle désintéressé, de patriotisme civique, sont à connaître que révélera un examen rapide des institutions soit séparées, soit combinées, qui de toutes parts lèvent en si riche moisson!

Plan du rapport.

Aussi est-il indispensable de passer une revue, si sommaire qu'elle soit, des cours d'adolescents et de jeunes filles, des lectures, sociétés de mutualité scolaire, sociétés d'instruction populaire, associations d'anciens et d'anciennes élèves, patronages de garçons et de jeunes filles. L'on pourra ainsi constater ce qui a été fait, dans quel esprit, en quel sens, avec quel succès, avec quelles promesses de durée. Il convient aussi de savoir à qui sont dus les résultats, et dans quelle mesure: personnel enseignant, personnes étrangères à l'école. De là l'on sera conduit à l'étude des ressources pécuniaires, soit privées, soit publiques, dont on a pu disposer pour mener à bien le travail, des conditions financières où il a été accompli, où il convient qu'il s'accomplisse. C'est le plan où s'enferme le présent rapport, qui sera le résumé aussi abrégé que possible des faits.

I. — Cours d'adolescents et d'adultes.

Nombre des cours d'adolescents et d'adultes.

Les cours d'adolescents et d'adultes ont reçu une vigoureuse impulsion en 1895-1896. Ils ont été favorisés par un hiver d'une exceptionnelle douceur. Ils se sont élevés à un total qui dépasse les prévisions les plus optimistes :

En 1894-1895 il y en avait eu 7,322.

En 1895-1896 il y en a eu 13,930, qui ont duré, en moyenne, trois mois, à raison de trois séances par semaine.

Encore les chiffres sont-ils un peu inférieurs à la réalité, qui est en perpétuel mouvement. Car on ne fait pas entrer en ligne de compte les cours des anciennes et vaillantes Sociétés d'instruction populaire, siégeant à Paris : la Société pour l'instruction élémentaire, la Polytechnique, la Philotechnique, et leurs émules : l'Union de la jeunesse, le Cercle populaire d'instruction laïque, et, en province, ceux de la Philomathique de Bordeaux, de la Société d'enseignement professionnel du Rhône, etc., qui n'ont cessé de maintenir leurs positions, même de fortifier et d'étendre leur influence. Quelques centaines d'unités manquent donc à la récapitulation globale.

Répartition des cours entre les départements.

La répartition des cours entre les départements est des plus inégales. Mais il faut tenir compte, pour porter un jugement motivé sur les résultats fournis brutalement par la statistique, de la densité des populations, des conditions topographiques et climatériques, des dispositions qu'ont montrées les autorités locales, des influences qui ont ou retardé ou hâté le mouvement. L'effort a été aussi grand, aussi méritoire, si ce n'est plus, dans tel pays de montagne, dans telle région encore attardée aux préjugés et à la routine, où toute conquête de l'esprit de progrès est achetée au prix de luttes dures et obscures et où il y a encore peu de cours, que dans telle riche contrée où il n'y a eu qu'à aller de l'avant, sans crainte des obstacles, et où le total atteint est des plus élevés.

L'académie de Paris tient la tête avec 2,600 cours environ, non compris la Seine et Paris qui sont dans une situation spéciale, car les associations d'enseignement rayonnent des vingt arrondissements dans la banlieue. D'ailleurs, les cours d'adolescents et d'adultes n'ont jamais cessé d'être prospères dans les départements qui relèvent de Paris [1]. Ils y ont toujours été en honneur, toujours soutenus. L'académie de Lille, avec environ 2,500 cours, vient en seconde ligne.

1. Voir dans *Education et Instruction (Enseignement primaire)* le rapport de M. O. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, sur les « Classes d'adultes (1875-1878) ».

Les départements où il conviendra de faire porter le plus vigoureusement l'effort sont : l'Allier (30 cours), les Bouches-du-Rhône (38), le Gers (20), l'Indre (32), le Tarn-et-Garonne (38), la Vaucluse (22).

Les départements où le travail a été le plus actif sont : l'Aisne (524 cours), la Côte-d'Or (343), l'Eure-et-Loir (249), la Haute-Garonne (324), le Loiret (237), la Marne (328), la Meuse (258), le Nord (495), l'Oise (333), le Pas-de-Calais (502), Seine-et-Marne (384), Seine-et-Oise (444), les Vosges (320), l'Yonne (347).

Les départements où l'instruction a fait le plus de progrès d'une année à l'autre sont : les Basses-Alpes, où de 3 cours l'on passe d'un bond à 95; les Hautes-Alpes, de 7 à 65; l'Ardèche, de 9 à 47; les Ardennes, de 54 à 171; l'Ariège, de 27 à 131; l'Aveyron, de 2 à 79; le Cantal, de 4 à 86; la Charente, de 22 à 86; le Cher, de 19 à 120; la Corrèze, de 3 à 140; la Corse, de 0 à 137; les Côtes-du-Nord, de 3 à 207; la Creuse, de 6 à 60; la Dordogne, de 3 à 153; le Doubs, de 6 à 193; la Haute-Garonne, de 8 à 324; la Gironde, de 69 à 180; l'Ille-et-Vilaine, de 39 à 141; le Jura, de 21 à 85; le Lot, de 4 à 70; le Lot-et-Garonne, de 1 à 194; le Morbihan, de 19 à 97; le Pas-de-Calais, de 216 à 502; le Puy-de-Dôme, de 22 à 112; les Hautes-Pyrénées, de 7 à 75; la Sarthe, de 52 à 171; la Haute-Savoie, de 7 à 102; les Deux-Sèvres, de 39 à 217; le Var, de 8 à 62; la Vendée, de 69 à 204; la Haute-Vienne, de 2 à 99.

Législation. L'article 98.

La brusque antithèse qu'accuse l'écart des additions indique assez le mouvement ascendant que presque partout les cours d'adultes ont subi. Il eût été plus énergique encore si, en bien des communes où les municipalités sont récalcitrantes, l'on n'eût été arrêté par une étroite interprétation de l'article 98 du décret du 11 janvier 1895, qui semble exiger la demande du Conseil municipal pour l'ouverture d'un cours. En des centaines de communes, on a passé outre, et l'événement a justifié l'initiative des promoteurs. Mais même hardiesse n'a pas prévalu, n'a pu prévaloir partout; d'où il suit qu'une prompte atténuation doit être apportée à l'apparente rigueur de l'article 98, et que l'envoi d'une circulaire explicative s'impose.

Effet produit par les récompenses.

En revanche, il faut en convenir, l'annonce des récompenses spécialement affectées aux instituteurs qui ont tenu des cours d'adultes : primes en argent, médailles, diplômes, livres, lettres de félicitations, palmes académiques sans nécessité de posséder la médaille d'argent, a produit un excellent effet sur le personnel et n'a pas nui à l'essor de la rénovation. La publicité donnée aux cours et conférences dans les *Bulletins départementaux*, dans le *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, et qui constitue une enviable citation à l'ordre du jour, n'a pas peu contribué aussi à éveiller les amours-propres et à exciter l'émulation. Sans doute, l'on a obéi à des sentiments élevés,

l'on s'est haussé à des considérations d'intérêt supérieur et général, quand on a contribué avec tant de zèle à la renaissance de l'éducation populaire; mais les encouragements décernés par la Commission constituée à l'effet de découvrir et de couronner le mérite ont prouvé, à tout le moins, avec quelle attention passionnée la campagne était suivie, avec quelle joie sympathique étaient accueillies les pacifiques victoires remportées par l'armée enseignante.

Nombre des auditeurs.

Mais ce qui a surtout soutenu l'ardeur des « éducateurs nationaux », — car ils ont mérité l'appellation que voulaient leur donner les hommes de la Convention —, c'est l'empressement des auditeurs.

Au début de l'hiver, environ *400,000* se sont fait inscrire.

Sans doute, la curiosité de quelques oisifs attirés par la nouveauté s'est émoussée, un tassement s'est produit, comme il arrive toujours, mais d'une façon régulière, constante, continue, *270,500* « *étudiants populaires* » ont suivi les cours, reçu avec fruit l'enseignement.

Si l'on se rend compte que souvent il a fallu franchir de longues distances par la nuit noire, pour se diriger vers la lumière allumée à la maison d'école par l'instituteur, que parfois il a fallu de la ferme, de l'atelier, venir à la classe, — sans avoir pris le repas du soir, comme en témoignent bien des maîtres —, que toujours il a fallu veiller tard pour se lever tôt le lendemain et reprendre la besogne coutumière, ajouter au labeur du jour le labeur du soir, l'on constatera l'intensité de l'effort qui a été accompli par ces milliers de jeunes gens, la somme d'énergie qu'ils ont dépensée. Mais l'affluence même des disciples, leur persévérance réfléchie, n'est-elle pas la preuve indéniable et vivante qu'il y avait urgence à tenter l'essai qui a si pleinement réussi? La pratique a donné raison à la théorie. Ces masses profondes d'apprentis, de paysans, de commis, qui ont pris sur leurs veilles pour réparer le temps perdu, pour combler les lacunes laissées dans leur pauvre instruction par une fréquentation scolaire si souvent intermittente, ont démontré, par leur assiduité, par leur bon vouloir, par les témoignages de reconnaissance que si souvent en des lettres touchantes ils donnent à leurs maîtres, quel prix ils attachent aux leçons dont on les fait bénéficier.

Comment on a convoqué les élèves.

Une fois le seuil de l'école franchi, ils restent, ils reviennent pour la plupart; ils entraînent, par l'exemple, les camarades attardés, hésitants. Mais comment s'y est-on pris pour les attirer, comment les a-t-on décidés à faire ce premier pas qui décide du reste? L'on ne saurait croire quelle fécondité d'inventions ont déployée les instituteurs. Convocation par affiches, par lettres, démarches individuelles, visites aux familles, rien n'a coûté à leur apostolat. Ils ont provoqué des réunions préparatoires. Ils ont adressé des allocutions chaleu-

reuses et convaincantes à leurs anciens élèves. Quand ils les ont tenus devant eux, sur les bancs, devant les pupitres trop tôt délaissés, ils leur ont exposé l'utilité du travail où on les conviait. Ils ont trouvé un écho dans les intelligences et dans les cœurs, ils ont vu « certifiés » et « non certifiés » reprendre le chemin de la classe, se grouper autour d'eux. Ils ont été compris. C'est la meilleure de leur récompense; car elle réside dans l'estime et dans l'affection de leurs concitoyens. Mais on ne saurait trop les féliciter de leur initiative et de leur énergie.

Ce qu'on a enseigné dans les cours : tendances nouvelles.

Mais, dans ces cours une fois établis, constitués, qu'a-t-on fait? Quel aliment a-t-on donné à ce désir d'apprendre qu'y apportaient les auditeurs? Quelle orientation ont prise les leçons pour être suivies avec une si évidente continuité?

Dans les grandes villes, les *Sociétés d'instruction populaire*, de fondation déjà ancienne, ont continué à grossir et à retenir leur clientèle en unissant de plus en plus à la culture générale les connaissances professionnelles. C'est une tendance très marquée et excellente qui se manifeste chez toutes depuis déjà quelques années et qui va s'accentuant. Elles visent à répandre un savoir facilement utilisable qui permette à leurs pupilles de s'élever, de se perfectionner dans leur profession. Elles inclinent même à la spécialisation technique. Il n'est que de parcourir leurs programmes pour constater dans quel esprit très heureusement pratique ils sont conçus. C'est ce qui explique l'influence dont ces associations, se transformant avec l'évolution ambiante, ne cessent de jouir [1].

C'est ce qui à côté d'elles fait le succès des *Chambres syndicales*, qui favorisent, dans leurs cours, dans leurs ateliers, l'apprentissage de tant de métiers, et qui sont appelées, si l'on sait les employer, si l'on

1. La *Société pour l'instruction élémentaire* a fondé des cours professionnels depuis 1865. Sur 41 cours, elle en a 20 d'un caractère professionnel, entre autres : couture, coupe, broderies sur étoffes, gravure au burin et à l'eau-forte, peinture, gravure de musique, papiers peints, industrie du livre, typographie, machine à écrire, sténographie, etc. — *Association Polytechnique :* Instruction technique : technologie industrielle, dessin industriel, architecture, construction, fleurs artificielles, travail du bois, coupe des vêtements, ajustage, traçage, filetage, serrurerie, plomberie, chauffage, coupe de pierre, voies ferrées, dactylographie, etc. — *Association Philotechnique :* Enseignement industriel et commercial : banque et change, assurances, mathématiques appliquées, modes, éclairage électrique, construction, stéréotomie, charpente, chaudronnerie, livre, etc. — *Union française de la Jeunesse :* sténographie, mécanique, électricité industrielle, dessin appliqué à la bijouterie, à la joaillerie, lingerie, modes, coupe, couture, assemblage. — *Société Philomathique* (Bordeaux) : Cours professionnels de diverses spécialités, sous le patronage des chambres syndicales : chimie viticole et vinicole, coupe des bois de menuiserie, coupe pour tailleurs, cordonniers, forgeage, ajustage, conduite et entretien des machines marines; serrurerie, ferronnerie. — *Société d'enseignement professionnel du*

sait aller à elles, les faire venir à soi, à rendre tant de services à l'éducation populaire[1].

Dans les villes de moyenne ou bien de petite importance, dans les petits centres industriels, les cours dits « d'Hôtel de Ville », entretenus par les municipalités, les cours des Chambres de commerce, encore trop peu nombreux, commencent à incliner vers le même objet. Ils se proposent un but pratique. Ils essaient de remplacer, par quelque côté, les écoles professionnelles, inabordables pour la majorité des jeunes gens qui ont besoin d'un gagne-pain dès la conquête du certificat d'études primaires.

Et c'est même dessein, sans doute moins précis, plus atténué, mais pourtant visible, qui semble avoir présidé à la réorganisation des cours d'adolescents et d'adultes, et qui certainement leur permettra de jeter des racines profondes dans le pays.

Les programmes des cours d'adolescents et d'adultes.

Les cours d'adolescents et d'adultes n'ont plus ressemblé, en 1895-1896, à ceux que l'on faisait il y a seulement dix ans et que la monotonie plus encore qu'une malencontreuse législation a détruits.

Sans doute il y a des sections d'illettrés que l'on met à part, car il y a des illettrés [2]. Ou on leur consacre une séance spéciale, ou on leur donne un peu de temps au début, à la fin de la réunion. Il est rare qu'au bout du trimestre ils ne soient pas dégrossis. Nomades pour la plupart dans leur enfance, errant à la suite de leurs familles, forcés de prendre un métier de bonne heure, ils ont reconnu à leurs dépens leur infériorité. Ils ont le dessein d'apprendre et obstinément ils apprennent. « Cent cinquante illettrés ont appris à lire, à écrire, à calculer un peu », écrit-on des Landes. Trois cents illettrés ont été instruits en Corse. A Nancy, à Lunéville, suivant une tradition inin-

---

Rhône (Lyon) : sur 6,000 élèves, environ 1,500 suivent les cours commerciaux, 1,700 les cours industriels, entre autres : tissage pour la fabrique lyonnaise, coupe de pierres, ornement au marteau pour serruriers, dessins pour mécaniciens, pour ferblantiers-zingueurs, pour bijoutiers, carrossiers, tapissiers, etc. — *Société industrielle d'Amiens :* Cours pratiques de tissage, de teinture, de coupe de velours, etc.

1. Pour se limiter à quelques exemples pris seulement en province : *Cours de l'Union des Chambres syndicales ouvrières*, à Bordeaux (nivellement, arpentage, apprentissage de la cordonnerie). — *Cours de trait de charpente*, à Grenoble (commission de trois patrons et de trois ouvriers charpentiers), fondé par les Chambres syndicales patronale et ouvrière. — *Cours professionnels de tissage* à Saint-Etienne (Bourse du travail), fondés sous les auspices de la Chambre syndicale des ouvriers passementiers et tisseurs réunis, etc.

2. Il a été impossible d'établir d'une façon nette le nombre des illettrés. Les éléments fournis par l'enquête sont vagues et imprécis. Les totalement illettrés sont souvent confondus avec les demi-illettrés, à qui un retour sur des matières connues naguère rafraîchit vite la mémoire.

terrompue, les soldats illettrés sont envoyés de la caserne à l'école, le soir. C'est un exemple à imiter ailleurs.

Mais, en règle générale, les cours ne sont plus la répétition de la classe du jour. Ils ne s'enferment plus dans la classique et étroite trilogie : lire, écrire, compter.

Certes l'on y revoit par la « méthode simultanée » les matières enseignées à l'école élémentaire, car partout on reconnaît, après examen, qu'il en reste fort peu de chose. On y fait quelques dictées pour se remettre à l'orthographe, mais les dictées ont une portée éducatrice, instructive. On y fait de courtes rédactions, mais elles roulent sur des sujets empruntés à la vie quotidienne : récits susceptibles de fortifier le goût de l'épargne, de la sobriété, le sentiment de la moralité, lettres d'affaires, informations, réclamations en matière d'impôt, établissement de baux, requêtes, etc., que l'on peut utiliser dans l'application. On y fait de petits problèmes, mais de façon qu'ils puissent servir, ici aux ouvriers, aux employés, là aux cultivateurs, pour leurs opérations numériques de chaque jour. Partout où j'ai pu assister aux exercices de calcul, j'ai pu constater qu'on innovait, qu'on faisait effort pour que tout tournât à l'utilité des auditeurs. C'est un enseignement très difficile à donner. Les livres n'en fournissent pas les éléments. Il faut tout tirer de soi. Il faut le désir, la volonté de bien faire, le « don de soi ». Il faut préparer le travail. C'est ce qui a été fait et bien fait.

Où il y a eu essai d'une pédagogie toute nouvelle, qu'il a fallu inventer de toutes pièces, c'est quand, parallèlement à la revision, on s'est attaché à donner aux jeunes gens les connaissances dont ils avaient besoin, soit pour se débrouiller en matière administrative, soit pour se perfectionner dans leur travail de chaque jour. Dans un très grand nombre d'écoles les auditeurs ont été consultés. A la première prise de contact on leur a demandé : « Que désirez-vous faire ? Que jugez-vous indispensable d'apprendre ? » Une rapide entente s'est établie entre les professeurs et les élèves. Les matières réclamées par les intéressés ont été développées, au grand profit de tous ; et la besogne a été vivement et utilement enlevée.

Réponse à l'enquête.

Mais voici des réponses déterminées par l'enquête, qui rendront mieux que tout commentaire le caractère et pratique et local des cours. L'on verra qu'ils deviennent une façon d'École professionnelle du peuple, variant selon qu'elle est ouverte en pays maritime, commercial, industriel, rural. A cette question : « Quel a été le programme généralement suivi ? » on répond : « Notions d'arpentage et étude de plan cadastral. Notions pratiques d'agriculture et d'horticulture, à la campagne. » (Allier.) — « Dans la grande majorité des écoles, on s'est attaché à donner à l'enseignement un caractère très pratique. Aux garçons on a appris le cubage, l'arpentage, la manière de lire le cadastre. » (Basses-Alpes.) — « Cadastre, agriculture et droit usuel dans les

communes rurales; dessin et notions de sciences applicables à l'industrie, dans les centres industriels. » (Ardennes.) — « Contrats, baux, actes de vente, droit usuel. » (Aube.) — « On a insisté 1° sur les notions de droit rural, baux, cadastre, contrat de louage; 2° en rédaction : lettres d'affaires, réclamations, pétitions; 3° en arithmétique : arpentage, cubage, comptabilité, effets de commerce; 4° en agriculture : engrais, amendements, analyse des terres. » (Indre-et-Loire.) — « Préciser, augmenter les connaissances acquises, et de plus donner satisfaction aux desiderata des intéressés, desiderata relatés, dès l'inscription de l'adulte, dans une colonne *ad hoc* du registre matricule. » (Nord.) L'on pourrait multiplier les citations et les extraits tirés des départements les plus distants, on obtiendrait les mêmes indications.

Cours originaux.

Certains cours sont à signaler spécialement qui précisent bien la pensée des novateurs. On les peut choisir entre cent. On peut relever dans la Loire-Inférieure, à Saint-Nazaire, des cours de mécanique, de construction navale, de charpente; — dans le Finistère, à Brest, des cours préparatoires au travail dans les ateliers du port militaire; — dans le Calvados, à Trouville, sous les auspices d'une toute jeune société d'instruction populaire, dont le promoteur a été M. Coutant, directeur du collège Chaptal, des cours à l'usage des mousses, faits par des patrons de barque, par un pilote[1]. Les exemples seraient aisément fort nombreux. Force est bien de se borner. Il suffira d'indiquer dans quel sens se fait, se fera l'aiguillage.

Ainsi donc, à voir d'un peu près ce qui s'est fait à l'École du soir, à l'École populaire, on ne s'étonne plus que les jeunes gens y soient venus, en aient pris le chemin pendant toute la durée de l'hiver. L'on a employé les moyens qu'il fallait pour les conquérir. On les a intéressés. On les a munis des notions précises qu'il leur importe de posséder.

Les sanctions des cours d'adolescents.

Il y aurait, il y a encore possibilité de les attirer davantage vers ces leçons méthodiques et liées dont l'utilité commence à les frapper. Pourquoi ne les récompenserait-on pas? Pourquoi ne leur donne-

1. Le cours, établi avec deux instituteurs, un patron de barque de l'inscription maritime, comprend deux parties : « Enseignement théorique, avantages de la profession, intérêt personnel et intérêt national, description d'une barque de pêche, étude de la carte des vents, lectures de cartes marines; signaux et sémaphores, phares, détermination d'un point à l'estime, notions d'hygiène spéciale, secours à un noyé, régime alimentaire, etc. — Enseignement pratique: Nœuds, amarrages, épissures, poulies, palans, voiles, manière d'aborder, emploi des corps morts, lieux de pêche de la région, diverses pêches, écoulement des produits. — Visites aux voileries, corderies, forges, etc. — Leçons sur les mots les plus usuels des principales nations maritimes. » Nous avons tenu à résumer ce programme, qui peut être suivi dans combien de ports!

rait-on pas, à eux aussi, médailles, livres spéciaux, même instruments aratoires, appareils d'expériences, trousses de géomètres, et, là où l'on sera riche, livrets de caisses d'épargne, de caisses des retraites pour la vieillesse. Des distributions de prix ont eu lieu à Reims, au Havre. Il y en a eu dans quelques petites villes, dans quelques chefs-lieux de canton, à la campagne. Les frais ont été supportés, soit par les municipalités, soit par de généreux donateurs, comme il s'en rencontre toujours là où il y a du bien à faire. L'effet moral a été très grand. Du reste, les sociétés d'instruction populaire qui ont pour elles l'expérience emploient même méthode et s'en trouvent bien. Elle réussira partout aux organisateurs des cours d'adolescents.

Livret. Certificat.

Mais surtout, de différents côtés, on réclame l'établissement d'un livret, d'un certificat, — peu importe le nom qu'on lui donne pourvu qu'on ait la chose, — qui jouerait le même rôle que les diplômes de la *Société pour l'instruction élémentaire* et des associations similaires. On l'obtiendrait après examen, ou plus simplement sur constatation des présences, du travail pendant un an ou plutôt deux ans. Il serait un encouragement. Il serait un témoignage de sérieux, de bonne conduite, d'application. Déjà, sur certains points, il en a été remis. Dans beaucoup de villes, le certificat d'études primaires a été recherché, conquis par les adultes.

L'établissement d'un diplôme uniforme, qui est demandé partout, est inutile. L'on pourrait se mettre d'accord sur un même modèle par académie, même par département. Le maire, ou bien un délégué cantonal, un « patron des cours », — car il commence à y en avoir, — le directeur, signeraient la pièce. Il pourrait y avoir, au printemps, à la fin de la scolarité volontaire, une « Fête de l'adolescence ». On y décernerait les diplômes qui, peu à peu, vaudraient un bon accueil à leurs titulaires quand ils se présenteraient devant les chefs de maisons commerciales, d'usines, etc. C'est affaire de temps, d'habitude, mais sûrement ce sera. Peut-être même serait-il expédient, comme on le demande avec instance en un très grand nombre de communes, que le diplôme fût exigé pour l'obtention de certains emplois : garde-champêtre, facteur, préposé d'octroi, etc. — Ce sont là des sanctions qu'il n'est pas impossible d'obtenir pour les candidats à de petites fonctions d'Etat et qui ne manqueraient pas de soutenir bien des zèles.

L'on propose enfin de réclamer pour le certificat des sanctions militaires : congés plus nombreux, admission immédiate à l'école des caporaux, libération un peu anticipée, etc. La demande ne semble pas avoir de grandes chances d'être accueillie par l'autorité militaire. Elle est prématurée. Sans doute il y a apparence qu'un sujet qui aura fait preuve d'obéissance à ses maîtres, de volonté tenace au travail, jusqu'à vingt et un ans, devienne un bon soldat. Mais la preuve n'est

faite qu'après expérience. Il ne peut y avoir en sa faveur qu'une présomption qui, au vrai, le signalera à la bienveillante attention de ses chefs.

COURS DE JEUNES FILLES

Les cours à l'usage des jeunes filles n'ont pas eu même succès que les cours de garçons. Ils sont pourtant en progrès.

Il y en avait eu, en 1894-1895, 966.

Il y en a eu, en 1895-1896, 1808, ce qui porte le total des cours d'adolescents et d'adultes à 15,778 environ.

Dans quelques départements il n'y en a pas eu: Ardèche, Cher, Gers, Indre, Haute-Loire, Lozère, Tarn. Ils se réduisent à quelques unités éparses dans plus de vingt autres. Ils se sont implantés fortement dans l'Aisne (169), la Haute-Garonne (162), Seine-et-Oise (135), les Vosges (67).

L'on s'explique aisément que les cours de jeunes filles aient eu une mise en train plutôt lente. Ils réussiront, mais il leur faudra quelque temps pour grandir et s'étendre. Les institutrices ne sont pas moins dévouées que les instituteurs. Elles se rendent compte qu'il y a autant à faire pour les jeunes filles « de l'école au ménage » que pour les adolescents « de l'école au régiment ». Mais elles sont tenues à beaucoup de prudence dans leurs actes; elles doivent compter avec les autorités locales. De plus, elles ont besoin, le soir, de s'appartenir un peu à elles-mêmes, de vaquer aux soins domestiques. Plus faibles, elles sont plus vite lasses, elles ont besoin d'un peu plus de repos la journée finie. Quant aux jeunes filles, elles ne sauraient, en bien des villes, et très souvent à la campagne, aller à l'école sans inconvénients, le soir. Les familles se montrent quelque peu réfractaires à des sorties, et on le conçoit aisément. Quant aux cours mixtes, si à Paris, dans plus d'une société, ils sont en honneur, ils s'acclimateraient plus difficilement en province.

Ce qu'on a fait aux cours de jeunes filles.

Mais qu'a-t-on fait aux cours de jeunes filles? Les directrices, comme les directeurs, ont recherché ce qui convenait aux auditrices. A côté de l'instruction générale qui, de l'avis général, laisse plus de traces chez les jeunes filles que chez les garçons, on a fait une large place aux travaux spéciaux de la femme. — « Aux cours de jeunes filles, c'est d'économie domestique, d'hygiène, de couture, qu'on s'est le plus occupé; on n'a pas négligé le chant. » (Basses-Alpes.) — « Pour les femmes: coupe et assemblage. » (Rhône.) — « Travaux manuels, soins du ménage. » (Corse.)

Orientation des cours de jeunes filles.

Là encore l'orientation dans un sens pratique est visible. Former des femmes d'intérieur, de bonnes ménagères, sachant mener la maison, c'est l'objet qu'on se propose. Le programme s'élargira sans

nul doute. On y devrait comprendre des cours de cuisine, des leçons sur la confection des vêtements, sur les soins à donner par la femme garde-malade, sur les connaissances relatives à la condition civique et économique de l'épouse et de la mère. Mais cette initiation se fera moins dans les cours mêmes que dans les réunions hebdomadaires du jeudi, du dimanche, déjà si florissantes. Là, ainsi que dans les associations et patronages, l'institutrice sera aidée par l'expérience de collaboratrices volontaires. C'est ainsi que la question très complexe aussi, très difficile, de l'éducation populaire féminine, semble devoir se résoudre. C'est la voie, c'est la marche qu'on suivra, que déjà l'on commence à suivre.

LECTURES PUBLIQUES

Dans les cours, soit de jeunes filles, soit d'adolescents, un élément nouveau d'intérêt s'est introduit qui les ranime, les rajeunit : c'est la lecture à haute voix, trop délaissée encore chez nous et qui paraît, à la faveur de l'école du soir, prendre chez nous l'importance qu'elle a en Angleterre, et qui lui revient. L'on a beaucoup lu cet hiver, surtout dans les cours de villages et de hameaux. La lecture a représenté, à côté de l'enseignement utilitaire, l'enseignement éducatif et littéraire.

Programmes des lectures.

Qu'a-t-on lu? Voici, classés dans un ordre autant que possible méthodique, les principaux thèmes de ces lectures qui, en général, avaient lieu un peu avant la fin des séances, qui étaient très attendues, très demandées, très goûtées, et qui, coupées au bon endroit, servaient d'amorce pour le lendemain. Elles passaient pour une récompense. C'était, après le repas, le dessert, la friandise.

La géographie, les voyages exercent l'influence la plus profonde. L'on ne saurait croire quelle impression produisent sur les jeunes imaginations les récits des explorateurs. Grâce à des extraits de volumes, de revues, on a pu promener les auditeurs en Algérie, à Madagascar, dans les colonies.

L'histoire est aussi fort appréciée. Les fragments pathétiques faisant un tout bien net, empruntés à l'œuvre de Thiers, de Mignet *(Révolution française)*, d'Augustin Thierry *(Récits des temps mérovingiens)*, de Michelet *(Anthologie)*, ont vivement frappé l'auditoire.

La poésie a beaucoup d'admirateurs et d'amis. Des morceaux pris dans Corneille *(le Cid, Horace)*, La Fontaine, Molière, ont soulevé les applaudissements. Ponsard, Delavigne, Victor Hugo, François Coppée, Eugène Manuel, Paul Déroulède, dans les parties les plus simples de leurs écrits, vont au cœur des paysans. Le *Vieux Sergent*, la *Bénédiction*, la *Robe*, tirent des larmes.

Les lectures patriotiques et civiques excitent une attention passionnée. Que de fois on a lu avec succès : *La Mort du maréchal Ney*,

par Lamartine, *le Drapeau*, par Jules Claretie, *le Porte-Drapeau*, *la Dernière classe*, d'Alphonse Daudet, des extraits d'Erckmann-Chatrian, *le Sergent Lazare*, d'Hégésippe Moreau, des pages prises dans l'*Histoire de la guerre de 1870*, etc., la biographie de Moreau, de Marceau, de Hoche!

Les lectures courantes ont eu un caractère moralisateur, mais sans qu'il y parût, sans qu'on donnât dans le sermon. Le précepte passait, grâce au conte. C'est ainsi qu'on a lu et relu : *le Roman d'un brave homme*, d'Edmond About, des fragments de *Gil Blas*, *Sans famille*, d'Hector Malot. Et quand il s'agissait de distraire, l'on avait recours, mais avec discrétion, à Labiche, à Dumas père, dont la séduction est toujours irrésistible.

Parfois les lectures ont roulé sur les sciences appliquées, l'hygiène, l'agriculture, l'économie domestique. L'effet est moindre. Le cours, la leçon valent mieux pour cet objet.

Parfois les journaux locaux ont fourni un peu de leur prose, quand il s'agissait de mettre en relief des traits de probité, de dévouement, de courage, signalés dans « la petite patrie » et soulignés d'un commentaire élogieux.

Souvent l'on a pris tel ou tel livre de la bibliothèque scolaire et on l'a lu, chapitre par chapitre, en remettant la suite au lendemain où les jeunes gens revenaient pour l'entendre. Le goût de la lecture à domicile a été réveillé par l'emploi de cet habile procédé. Les emprunts de livres ont été plus grands. Tel voulait savoir ce qui avait été lu; tel réparait des absences par une lecture qui avait l'attrait de la nouveauté.

En somme, partout, et dans les cours, et dans les séances publiques, le résultat a été bon. La tentative est à continuer.

Une crainte pourtant se manifeste à différents endroits. L'intérêt des pauvres bibliothèques scolaires s'épuise. Elles contiennent si peu de volumes et le choix en est si souvent médiocre! Combien d'œuvres, excellentes en soi, dépassent la portée des lecteurs, partant des auditeurs! Il est à souhaiter qu'on les rafraîchisse un peu, qu'on les dote de livres de lecture vraiment lisibles, accessibles à l'enfant, à la famille. La lecture peut et doit être un adjuvant si puissant pour l'éducation populaire!

Le Sou des adolescents.

On l'a si bien compris que des quêtes, des souscriptions ont été organisées en grand nombre sur différents points, par des jeunes gens, par des amis de l'école, désireux de suppléer par des dons à la misère des bibilothèques. L'on essaie de renouveler les fonds, car tout a été prêté, mis en circulation, est trop connu de tous. Pour se procurer un peu d'argent, on ne saurait trop recommander le « Sou des bibliothèques », institution organisée, dès 1882, par M. Minet, inspecteur de l'enseignement primaire. Il a commencé à Cosne, dans

la Nièvre. Il a continué à Saint-Pol, à Arras, dans le Pas-de-Calais. Il persiste avec beaucoup de bonheur à Roubaix. Les sommes réunies, grâce au petit sou des écoliers et des écolières, sont souvent très importantes. Dans les trois circonscriptions que M. Minet a occupées en dernier lieu, il a été acheté pour 50,000 francs de livres. Ce qui se fait dans l'école, entre enfants, peut se faire entre jeunes gens. Le « Sou des bibliothèques » pour eux devient le « Sou des adolescents », le « Sou des livres et des périodiques », car les revues et scientifiques et littéraires fourniront un aliment aux lectures.

La diction.

Ce qui ne laisserait pas enfin de contribuer au succès des lectures publiques, c'est si le personnel était façonné, non à la déclamation, certes, mais à la diction. Peut-être, pour contenter ce désir d'entendre de la prose et des vers qui, un peu partout, se manifeste si visiblement, ferait-on bien d'exercer davantage à la lecture à haute voix les élèves-maîtres des écoles normales. Peut-être au brevet faudrait-il donner une plus grande importance encore à ce genre d'épreuve. Chacun s'en trouvera bien et pour les autres et pour lui-même.

LES CONFÉRENCES POPULAIRES

Le progrès des conférences populaires est égal, sinon supérieur, à celui qu'ont réalisé les cours d'adultes.

En 1894-1895, il y avait eu 10,379 conférences; en 1895-1896, il y en a eu 61,476, dont 47,500 environ sans projections et 14,000 environ avec projections.

Les trois sociétés d'instruction populaire qui se sont assigné plus spécialement comme tâche de vulgariser les conférences n'ont certes pas eu à chômer.

La *Ligue de l'Enseignement* a cédé 477 lanternes, a effectué 380 prêts d'appareils qui n'ont cessé de circuler, a cédé près de 6,000 vues à ses adhérents, en a prêté près de 48,000.

La *Société havraise de l'Enseignement par l'aspect*, du 15 octobre 1895 au 15 avril 1896, a prêté 3,548 collections de vues. Faute d'un matériel suffisant, elle n'a pu procurer entière satisfaction qu'au quart environ des demandes qui lui ont été adressées. Les 3,548 collections forment un total de 88,700 vues, nombre qui aurait été certainement quadruplé, c'est-à-dire élevé à 354,800, s'il eût été possible d'envoyer toutes les collections demandées.

La *Société nationale des Conférences populaires*, du 1er novembre 1895 au 1er mars 1896, a acheté pour les prêter ou céder 399 appareils. Du 13 novembre 1895 (début du service) au 1er mars 1896, elle a prêté 898 collections de vues, soit 17,840 vues. Du 1er novembre 1895

au 1er mars 1896, elle a communiqué 9,972 poésies et pièces de la bibliothèque.

Elle a, en outre, envoyé 22,000 conférences imprimées.

Répartition des conférences.

Il est intéressant de savoir comment se distribuent les 61,476 conférences ou publiques ou réservées aux adultes qui ont été faites en 1895-1896, sous le bénéfice des réserves et observations déjà présentées au sujet de la répartition des cours d'adultes.

Les trois académies où il a été fait le plus de conférences sont:

L'académie de Lille (5 départements), 13,128 conférences;

L'académie de Dijon (5 départements), 6,526 conférences;

L'académie de Nancy (3 départements), 4,181 conférences.

Pour l'académie de Paris, 8,276 conférences ont été données, — Paris non compris, qui, si l'établissement d'une statistique exacte des conférences faites dans un but d'instruction y eût été possible, ferait pencher la balance.

Les cinq départements où les conférences ont rencontré le moins de faveur sont : les Bouches-du-Rhône, 145 conférences; l'Indre, 145; la Manche, 187; la Nièvre, 106; le Tarn, 100.

Par contre, les dix départements où elles ont obtenu le triomphe le plus complet sont : l'Aisne, 1,937 conférences; la Côte-d'Or, 2,807; la Haute-Garonne, 1,566; le Loiret, 1,219; la Haute-Marne, 1,729; la Meuse, 2,205; le Nord, 4,992; les Basses-Pyrénées, 1,713; Seine-et-Marne, 1,338; Pas-de-Calais, 1,448.

Les départements où le progrès s'est le plus fortement marqué de 1894-1895 à 1895-1896 sont : l'Ain, où de 510 conférences l'on passe à 1,466; l'Aisne, de 791 à 1,937; l'Ariège, de 123 à 966; l'Aube, de 234 à 1,070; la Haute-Garonne, de 0 à 1,560; la Haute-Loire, de 178 à 1,073; le Loiret, de 159 à 1,219; la Haute-Marne. de 448 à 1,729; la Meurthe-et-Moselle, de 196 à 1,139; la Meuse, de 795 à 2,205; le Nord, de 826 à 4,992; le Pas-de-Calais, de 133 à 1,448; les Basses-Pyrénées, de 271 à 1,713; l'Yonne, de 102 à 1,188.

Les circonscriptions d'enseignement primaire où le travail a été le plus actif sont : Belley (Ain), 587 conférences; Nantua (Ain), 684; Angoulême (Charente), deuxième circonscription, 469; Brives (Corrèze), 441; Beaune (Côte-d'Or), 2,030; Toulouse (Haute-Garonne), 444; Pithiviers (Loiret), 737; Langres (Haute-Marne), première circonscription, 426; deuxième circonscription, 669; Lunéville (Meurthe-et-Moselle), 513; Montmédy (Meuse), 1,730; Verdun (Meuse), 585; Avesnes (Nord), 894; Roubaix (Nord), circonscription qui tient la tête, 2,912; Valenciennes (Nord), 522; Senlis (Oise), 710; Arras (Pas-de-Calais), première circonscription, 406; Pau (Basses-Pyrénées), première circonscription, 580; Orthez (Basses-Pyrénées), 450; Gray (Haute-Saône), 539; le Havre (Seine-Inférieure), deuxième circonscription, 443; Coulommiers (Seine-et-Marne), 419; Tonnerre (Yonne), 628.

Le succès des conférences.

Le succès a été éclatant. Il est dû en partie à ce que l'instituteur n'a pas été abandonné à lui-même, sinon dans les villages. On l'a aidé. Il a été encadré par des collaborateurs volontaires. L'Ecole populaire a vu venir à elle non seulement des auditeurs, mais des orateurs bénévoles. Et ceux-ci, par l'excellent choix des sujets traités, par la réserve du langage, ont dissipé toutes les préventions que, de-ci de-là, l'on nourrissait au sujet de ce que l'on appelait l'ingérence de l'élément étranger.

Les conférences ont donc réussi au delà de toute espérance. Faut-il, comme on l'a dit et même écrit, le regretter quelque peu? La lanterne magique a-t-elle été trop souvent montrée? L'essentiel est-il sacrifié à l'épisodique? Ce qui doit être la distraction, l'attrait, l'appât, l'emporterait-il sur ce qui est le solide, le « noble » de l'ouvrage?

A l'heure actuelle, le danger ne semble pas exister. Quand on compare le nombre des cours d'adultes au chiffre des conférences. on ne trouve pas le dernier exagéré. La proportion est gardée. Car il ne faut pas oublier que les cours occupent trois séances par semaine, pendant trois mois, et qu'il n'y a guère qu'une séance chaque huitaine consacrée à la conférence.

Utilité de la conférence, son rôle.

Il faut convenir, au vrai, que la conférence a rendu sa vitalité au cours. Il faut avoir été au village, il faut avoir assisté à une conférence illustrée, dans un préau d'école, souvent dans une grange où l'on s'entasse à étouffer, pour comprendre combien l'on aurait tort de marchander leur joie et aux auditeurs et aux conférenciers. La conférence, pour le paysan, devient le journal parlé, — un journal qui laisse de côté la politique, — un journal pittoresque et explicatif. Elle remplace la veillée d'autrefois. Elle fait diversion à la monotonie de l'existence rurale. C'est réjouissance publique quand l'on sait que le soir, sur la blancheur du drap, les vues arrivées de Paris, enfin, défileront.

Et la conférence instruit autant qu'elle amuse. A parcourir les listes des sujets qui ont été traités, on s'apercevra qu'il faut renoncer à la considérer comme un jeu passager. Elle est, elle deviendra chaque jour un merveilleux instrument de vulgarisation, si l'on sait l'utiliser. Elle propagera combien de vérités! Elle détruira combien d'erreurs et de préjugés! Là où des cours liés effraieraient, par leur caractère pédagogique et spécial, elle attirera le grand public. Car l'éducation populaire, entendue dans son sens large et compréhensif, ne doit pas laisser en dehors d'elle la foule qui a le désir, elle aussi, d'être soulevée vers plus de lumière et d'idéal. Elle ne sera même vraiment populaire que si elle atteint tout le peuple, les adultes comme les adolescents. Que de théories, que de découvertes, que

d'inventions, que d'idées généreuses, que d'institutions philanthropiques pourraient pénétrer dans l'âme des masses par la conférence! Il est des courants d'opinion qu'il lui sera donné ou de provoquer ou de combattre pour le profit du pays tout entier et de la civilisation générale.

Ce qui a été fait permet d'ailleurs de se promettre beaucoup de ce qui sera fait.

Programme des conférences.

Comme pour les lectures, un essai de classement par gradation descendante a été tenté parmi les conférences qui ont été données le plus généralement en 1895-1896.

Au premier rang, tout à fait en tête, à une longue distance des autres, se placent : la géographie, les voyages, les explorations, l'histoire coloniale, ce qui permet d'espérer que l'on se tournera enfin vers la « plus grande France ». L'actualité : Russie, Madagascar, catastrophe de Bouzey, Dahomey, Tonkin, etc., a été tout à fait goûtée.

L'on peut relever aussi nombre de conférences sur les grands hommes, sur les savants célèbres, utiles à l'humanité (Pasteur et son œuvre). Les anecdotes dont les biographies sont semées font grand effet. Il y a eu beaucoup de causeries sur l'alcoolisme. Elles sont mieux placées là qu'à l'école. C'est un bon combat qui est livré à l'ivrognerie, à l'âge où elle est à craindre et commence ses ravages.

L'histoire a aussi beaucoup d'amateurs, mais surtout l'histoire contemporaine, si mal connue, et qu'il importe tant de faire connaître aux électeurs de demain et d'aujourd'hui.

Les conférences qui sont seulement assez appréciées — avec les différences bien entendu que produisent les habitudes régionales — ont trait aux applications des sciences exactes. Il va de soi que l'été, dans le champ de démonstration et d'expérience, le professeur d'agriculture aura plus de succès pour tout ce qui concerne le greffage, la viticulture, les engrais, que l'hiver dans une salle close.

A l'encontre des lectures littéraires qui, bien délimitées, de contours précis, sont très goûtées par suite de l'intérêt qui s'attache à un récit, les conférences littéraires, sauf exceptions, laissent le public plutôt indifférent. Dans les campagnes, en effet, dans les communes rurales, qui forment la majorité, l'on est encore trop peu cultivé pour se mettre au niveau d'une conférence littéraire. De plus, est-on partout bien préparé à la faire?

Le succès est médiocre aussi pour les conférences soit de morale pure, soit d'économie politique. Là encore le cours vaut mieux. Il y faut suite, enchaînement entre les leçons, connaissance des principes, déductions progressives.

Quelques extraits des appréciations provoquées par l'enquête préciseront la moyenne des impressions qui se sont fait jour au sujet des conférences.

« Les sujets d'actualité, quels qu'ils soient, plaisent beaucoup. » (Soissons, Aisne.) — « 43 conférences sur 52 ont porté sur les sujets

géographiques, historiques d'actualité : Madagascar, l'Italie, l'Abyssinie. » (Forcalquier, Basses-Alpes.) — « L'histoire contemporaine est fort goûtée. L'appareil à projections a été une fête des yeux. Les conférences mixtes en quelque sorte, avec chant et smorceaux choisis après la conférence, ont toujours eu plein succès. » (Foix, Ariège.) — « Les conférences les plus goûtées n'ont pas été, en général, les conférences agricoles (sauf celles qui étaient accompagnées d'expériences), mais la *conférence historique, géographique*, et la *lecture littéraire*. Cette préférence déconcertera peut-être quelques personnes habituées à juger non d'après l'observation des faits, mais d'après des idées *à priori*; elle s'explique pourtant fort bien. Elle ne tient pas seulement à la défiance que les « praticiens » agricoles témoignent aux « théoriciens », mais surtout au besoin qu'éprouvent les paysans de ne pas toujours « rester courbés sur la glèbe », de se soustraire de temps à autre aux préoccupations de l'existence matérielle : si l'école du soir veut réellement devenir un centre d'action pour l'éducation des adultes, elle doit s'appliquer à satisfaire ce besoin d'idéal qui agite même les natures les plus frustes. » (Pithiviers, Loiret.) — « Il n'y a pas eu de conférences littéraires, en raison sans doute de la difficulté qu'elles présentent. » (Saint-Nazaire, Loire-Inférieure.) — « Les conférences avec projections sont les plus goûtées. Elles sont aussi les plus faciles à préparer. » (Nantes, Loire-Inférieure.)

Il y a là des indications précieuses. Elles n'ont rien d'absolu pourtant, on ne saurait trop le répéter. Car ce qui convient à la campagne a moins d'attrait à la ville, et réciproquement. Tout dépend de la position sur la carte, des goûts particuliers aux populations. De plus, la mise au point est tout. Même des sujets relativement difficiles peuvent être abordés, à condition qu'ils soient rendus faciles, simples, familiers par qui se risque à les présenter au public.

Ce qui ressort de toute évidence, c'est que la conférence, longtemps limitée à l'enceinte des villes, entre dans les mœurs au village. Le nombre des auditeurs qu'elle a réunis en 1895-1896 le prouve surabondamment. La moyenne a été de 60 présences par séance. L'on atteint donc le chiffre énorme de 3 millions d'auditeurs.

Ce qui ressort également de toutes les réponses, c'est que l'appareil à projections, l'enseignement par l'aspect, fait merveille. C'est par centaines que les lanternes ont été achetées, grâce à des fêtes, des quêtes, des dons. Comme le nombre des appareils prêtés par l'Etat ne suffisait pas, on en a fait emplette de toutes parts pour parer aux besoins. Il semble qu'on en soit à l'heure actuelle pourvu en suffisance à peu près partout, ou bien qu'on soit à la veille de l'être, car de très nombreux achats sont annoncés pour la campagne de 1896-1897.

Le prêt des vues.

Le côté défectueux de l'organisation provient des vues. C'est le point faible. Le Ministère de l'instruction publique en a envoyé des collec-

tions qui, de l'avis général, seraient mieux placées, plus facilement mobilisables au centre des circonscriptions primaires que dans les chefs-lieux de département. Elles gagneraient aussi à être plus variées, pour pouvoir être échangées d'académie à académie, par un roulement qui permettrait de leur assurer longtemps l'attrait de la nouveauté. Mais l'on avait fait du mieux que l'on pouvait dans le court espace de temps dont on disposait. L'on était allé au plus pressé.

Les contretemps, les manques et les déceptions signalés sur plus d'un point, ne se reproduiront plus. L'industrie abaisse ses prix. De nouveaux procédés sont trouvés. L'initiative privée, par voie de concours, par cent moyens ingénieux, se procure des clichés inédits à des conditions de bon marché qui lui permettront d'agrandir ses collections. La circulation, grâce à un arrêté du Ministère des postes, est gratuite entre les instituteurs et leurs chefs hiérarchiques. Il faut espérer que la franchise sera accordée aux sociétés d'instruction populaire. L'économie effectuée sur le transport se résoudrait en utiles dépenses pour la confection de vues.

Et il faut souhaiter que chaque saison d'été soit mise à profit par l'Etat et par les particuliers pour préparer quelques conférences d'actualité géographique, historique, etc., puisqu'elles sont si demandées, avec textes et illustrations concordant exactement. L'on pourrait s'adresser aux voyageurs, aux spécialistes eux-mêmes. Ils seraient heureux sans nul doute de vulgariser dans quinze à vingt mille communes leurs découvertes, heureux de contribuer au succès de l'éducation populaire [1]. Et l'on pourrait utiliser aussi, pour la rédaction de conférences, le très solide recueil, si riche, si documenté, que M. le professeur Seignette a composé au nom de la « Commission des cours d'adultes » et qui servirait de guide à nombre de conférenciers pour le choix des sujets, l'indication des sources à consulter [2]. En résumé, il faut, avec suite, avec méthode, s'occuper de renouveler constamment et les sujets de conférences, et les vues, qu'il est nécessaire de faire se correspondre étroitement. La lassitude viendrait vite, vite l'élan serait arrêté, si mêmes paroles et mêmes spectacles revenaient trop souvent devant les auditoires de village qui, forcément, se renouvellent assez peu. *(A suivre.)*

---

1. Les conférences dites « de Vincennes » par MM. Baudrillart, Levasseur, etc. en 1867-1868, établissent un précédent.

2. Il pourrait être publié par fragments dans les Bulletins départementaux, ce qui a été fait en deux départements.

QUELQUES VERS DE MAURICE BOUCHOR

[La *Revue pédagogique* ne publie pas de vers. Mais nous ne pouvions pas ne ne pas faire une exception pour la pièce suivante que nous envoie M. Maurice Bouchor, le poète viril à la fois et délicat auquel la jeunesse de France doit ces *Chants* devenus déjà populaires dans nos écoles normales, et qui le seront bientôt dans nos écoles primaires.

Ces beaux vers émus iront au cœur de celles à qui le poète les adresse. — *La Rédaction.*]

Institutrice.

Les voilà donc passés, les trois ans de retraite!
Tu souhaitais ce jour : mais une peur secrète
Est mêlée à ta joie, et tu pars en pleurant.
Plus d'une, ici, pour toi fut bienfaisante et douce.
L'oiseau vécut longtemps abrité dans la mousse :
L'air vif le blesse et le surprend.

Que de fois sur ces bancs, grave, tu t'es assise!
Ici, non sans fierté, ta pensée indécise
Apprit à se connaître; et les rires joyeux
Faisaient vite oublier quelques instants moroses.
De tendres amitiés, tout fraîchement écloses,
Rendent plus tristes les adieux.

Tu quitteras aussi la maison maternelle.
Vois : l'automne est venu. Te serrant bien contre elle,
Ta mère est si tremblante, elle a de tels regards
Que ton cœur te révèle, à toi, combien tu l'aimes.
Après les derniers pleurs et les baisers suprêmes,
Sans défaillir, seule, tu pars.

Voici ta pauvre école. Ah! quelle solitude!
Mais, pour te soutenir, n'auras-tu pas l'étude,
L'humble tâche accomplie avec un saint amour,
La sereine beauté des vastes paysages,
Peut-être, autour de toi, de bienveillants visages,
La prière de chaque jour?

Aussi, d'un ferme cœur, tu te mets à l'ouvrage.
Chaque soleil levant ravive ton courage,
Que l'effort de la veille a parfois abattu.
Aux plus pénibles soins tu mêles de la grâce.
Tu ne t'épargnes pas, et, léger, le temps passe;
Tu souris, fière, à ta vertu...

Or, il s'est écoulé des jours et des semaines.
Tu n'as guère entendu de paroles humaines.
Un soir d'hiver, voici que tu te sens bien loin
De toutes les douceurs et de toutes les joies.
Ton cœur n'a point reçu des enfants que tu choies
Tout l'amour dont il a besoin.

Jeune fille, il se peut qu'au village on t'envie.
Tu te sens épiée; et, resserrant ta vie,
Te faisant bien petite afin de désarmer
La jalouse rancune ou la sottise étroite,
Malgré ton bon vouloir peut-être maladroite,
Tu ne sais pas te faire aimer...

Alors, te repliant sur toi-même, tu songes.
Tu caresses de beaux et dangereux mensonges.
Tu te fais un trop rare ou trop doux idéal...
Sais-tu bien seulement, princesse de féerie,
Sais-tu, toi qui repais ton cœur de rêverie,
S'il battra sur un cœur loyal?

Oh! comprends bien! Je crains pour toi trop de souffrance;
Mais je ne voudrais pas t'arracher l'espérance
D'aimer et d'être aimée en ta jeunesse. Non.
C'est ton droit d'inspirer l'amour vaillant d'un homme;
C'est ton droit qu'une bouche enfantine te nomme,
En bégayant, du plus doux nom.

Sois prudente, pourtant. Surveille ta pensée.
Ne quitte pas des yeux la page commencée
Pour suivre dans son vol un rêve qui te plut;
Quand la tentation viendra tu serais lâche.
C'est dans ta journalière, ardue et noble tâche
Que tu trouveras le salut...

« Impossible. A présent je ne fais rien qui vaille.
C'est par force et sans goût, sans cœur, que je travaille.
Une chose me manque : un peu d'âme, le don

Que je croyais avoir et qui rend tout facile.
Dans ce coin de pays sauvage où l'on m'exile,
Je me sens mourir d'abandon. »

Ah! chère enfant, tais-toi! Voici l'heure attendue
Où tu seras sauvée à jamais, ou perdue.
Tu ne manques point d'âme, et tu portes en toi
Le don si beau de faire aimer, sentir, comprendre.
Mais, pour le féconder, toi dont le cœur est tendre,
Sois ferme aussi, ferme en ta foi.

Ta bonne volonté fut ardente mais brève.
Si les choses n'ont pas la forme de ton rêve,
Laisse un rêve stérile : allons, regarde ailleurs!
Fillettes et bambins viennent d'entrer en classe.
Va, prends-les comme ils sont, et que rien ne te lasse;
Aime-les pour qu'ils soient meilleurs.

Tu peux, seule, en ce coin perdu de la montagne,
Vaincre par la bonté l'affreux mal qui te gagne,
Le mal d'ennui, savant à corrompre le cœur.
Sois celle que l'amour des humbles transfigure;
Sois, pour tous les enfants de la vallée obscure,
Petite mère ou grande sœur.

L'eau, filtrant goutte à goutte, use et perce la pierre.
Sois bonne à toutes gens, donne-toi tout entière,
Ne compte ni le temps ni la peine, et je dis
Que tu seras aimée entre les plus aimées;
Par toi pénétrera dans ces âmes fermées
Un souffle frais de paradis...

Je me trompe? Eh bien, soit : mais n'accuse personne.
Puisque, troublée ainsi, ta jeune âme frissonne,
Plus d'une, que son cœur avertit, le saura.
Telle, qui te fut douce et presque maternelle,
Songe à toi maintenant : ton refuge est en elle.
Frappe, enfant, et l'on t'ouvrira.

Si tu te sens faiblir, ah! jette un cri d'alarme!
Tendre conseil, parole émue ou simple larme,
Le cœur trouvera bien ce qu'il te faut. Pourquoi
Disais-tu : « Je suis seule? » On t'aime, on te souhaite
Heureuse, pure, noble; et, dans la nuit muette,
Un chant s'élève jusqu'à toi.

Tu ne me connais pas; et ton nom, je l'ignore.
Pourtant je t'aime bien. Quand rougira l'aurore,
Un peu de joie au cœur, calme, le corps moins las,
Ayant baigné d'air pur ta chambre virginale,
Puisses-tu préparer la leçon matinale
Au tendre parfum des lilas!

Qui ne te bénirait pour ton œuvre féconde?
Afin qu'avec douceur et force il te réponde,
Va, jeune fille, va poser tes frêles mains
Sur le vibrant clavier des âmes enfantines.
Il n'est pas d'instrument dont les notes divines
Vaillent celles des cœurs humains.

Le prix de ton labeur est dans ta conscience.
N'exige rien du sort : la sainte patience
Est le plus sûr moyen d'attendrir sa rigueur.
Aime d'un large amour; chasse le mauvais doute;
Travaille, chante, espère, — et, chaque soir, écoute
Dieu qui te parle dans ton cœur.

Maurice Bouchor.

LE RECUEIL DES ACTIONS HÉROIQUES ET CIVIQUES

DES RÉPUBLICAINS FRANÇAIS

Journal publié en l'an II par le Comité d'instruction publique de la Convention nationale.

[Le *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* comprend cinq numéros, qui furent publiés dans le courant de l'an II par le Comité d'instruction publique, avec l'approbation de la Convention nationale. Le numéro 1 porte la date du 10 nivôse; le numéro 2, celle du 1er ventôse; le numéro 3, celle du 17 germinal; le numéro 4, celle de floréal (sans indication de quantième); le numéro 5, enfin, qui ne porte pas de date, a été présenté à la Convention le 13 messidor. Les quatre premiers numéros ont été rédigés sous la direction de Léonard Bourdon; le numéro 5, qui est fait sur un plan différent, est l'œuvre de Thibaudeau.

Les numéros de ce petit journal, qui offre un réel intérêt comme spécimen de la façon dont les législateurs de la première République avaient essayé de donner à la nation entière, et plus spécialement aux écoliers, l'éducation civique, n'ont jamais été réimprimés, à notre connaissance. Nous les réimprimons ici, avec une introduction et quelques notes. — J. G.]

La création du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* ne fut pas le résultat d'une délibération mûrement concertée et d'un plan formé d'avance; elle se fit comme par la force des choses, au moment le plus critique de la terrible année 1793, en ces jours où la nation tout entière vivait dans une atmosphère d'héroïsme et de fièvre ardente.

Le 19 septembre 1793, au plus fort de la lutte contre l'étranger et contre les insurrections départementales, la Convention venait d'entendre la lecture d'une lettre écrite par Poultier et Rovère, représentants en mission dans les Bouches-du-Rhône, où était raconté le trait suivant :

« Pendant la révolte de Marseille, huit républicains furent condamnés à mort par le tribunal prétendu populaire [1]. L'heure de l'exécution arrivée, ces patriotes sortent de leur cachot et entonnent l'hymne de la liberté, et chantent jusqu'au supplice. Le tour du huitième étant arrivé, il achève le couplet : *Amour sacré de la patrie*, et parle au peuple en ces termes : « Mon sort n'est-il pas digne d'envie ? je meurs » pour la liberté ! Vive à jamais la République française ! » Ensuite il

---

1. C'était le nom qu'avait pris le tribunal de sang institué par les sections royalistes de Marseille révoltées contre la Convention.

détache sa cocarde tricolore en disant : « Il faut que je te baise pour » la dernière fois ». Il l'attache sur son sein, et montre par son exemple qu'il vaut mieux mourir que de violer son serment. »

La lecture achevée, Léonard Bourdon, membre du Comité d'instruction publique, par une inspiration subite, se lève et propose le décret suivant, que l'assemblée vote d'enthousiasme :

« Sur la motion d'un membre, la Convention nationale décrète que ce grand exemple de courage et de républicanisme sera consacré et transmis à la postérité par un monument qui sera élevé à l'honneur de ces huit martyrs de l'unité et de l'indivisibilité de la République, dans le jardin du Palais national.

Elle renvoie au Comité d'instruction publique pour recueillir toutes les circonstances de ce trait sublime, connaître les noms de ces héros, et présenter le mode d'exécution du monument.

La Convention nationale décrète en outre que son Comité d'instruction publique prendra les mesures nécessaires pour recueillir les traits de patriotisme héroïque qui caractérisent les Français républicains, afin qu'aucun d'eux ne soit perdu pour l'instruction de la jeunesse. »

Dans sa séance du surlendemain 21 septembre, le Comité d'instruction publique, obéissant au décret, chargea une commission de trois membres de la rédaction « d'un ouvrage destiné à consacrer la mémoire des actions héroïques ou vertueuses faites par les républicains français ». La commission fut composée de Mathieu, Romme et Grégoire; nous ignorons pour quel motif l'auteur même de la proposition, Léonard Bourdon, ne fut pas désigné pour en faire partie.

Quatre jours plus tard, dans la séance de la Convention du 25 septembre, à l'occasion d'un débat tout politique, un membre démissionnaire du Comité de salut public, Thuriot, fit un discours sur l'importance de la morale, fondement des mœurs républicaines; et il obtint de la Convention le vote d'un décret ainsi conçu :

« La Convention nationale décrète que son Comité d'instruction publique fera chaque jour imprimer une feuille qui présentera à la nation les traits héroïques des Français qui sont sous les drapeaux de la liberté, et les vertus morales qui servent de base aux républiques vraiment démocratiques. »

Ce second décret jeta le Comité d'instruction publique dans un certain embarras : ce qu'on lui demandait, ce n'était plus la

composition d'un recueil destiné essentiellement à l'instruction de la jeunesse; c'était la rédaction d'un journal quotidien, « qui serait affiché, avait dit Thuriot, sur les murs de Paris et de toute la République ». Une publication quotidienne de ce genre était une bien grosse entreprise; et, comme Fourcroy le fit observer, le Comité, déjà très occupé, eût eu peine à suffire au travail que nécessiterait la Feuille de morale demandée par Thuriot. La difficulté fut résolue dans la séance de la Convention du 28 : ce jour-là, Grégoire, au nom du Comité d'instruction publique, fit lecture d'un rapport « sur les moyens de rassembler les matériaux nécessaires à former les *Annales du civisme*, et sur la forme de cet ouvrage[1] ». Thuriot déclara qu'il se ralliait aux conclusions de ce rapport, qu'il n'insistait pas sur l'apparition quotidienne d'une feuille, et qu'il fallait laisser à la commission de rédaction la plus grande latitude pour son travail. Le décret suivant fut voté, conformément aux vues énoncées dans le rapport de Grégoire et acceptées par Thuriot :

« La Convention nationale décrète l'impression du rapport du Comité d'instruction publique, l'autorise à correspondre avec les armées, les autorités constituées et les sociétés populaires, pour recueillir les traits de vertu qui honorent le plus l'humanité. Ces traits seront présentés avec la simplicité qui leur est propre et sans ornement. Le Comité les publiera à mesure que la correspondance lui en fournira les moyens, et par numéros, afin de pouvoir en former un recueil, dans l'esprit du décret du 25 de ce mois. »

Dès le soir même, le Comité d'instruction publique s'occupa des mesures à prendre pour la rédaction de la Feuille de morale[2]. « Après beaucoup de propositions, dit le procès-verbal, on arrête qu'on nommera quatre membres chargés de faire la lettre circulaire aux autorités constituées, aux sociétés populaires, aux conseils militaires, pour avoir l'état des actions héroïques ou civiques, et de rédiger le prospectus ainsi que les numéros de la

1. Le Comité avait adopté ce rapport dans sa séance du 26 septembre. On trouve le rapport de Grégoire au Musée pédagogique, n° 11,742.

2. Les procès-verbaux du Comité, pendant cette période d'élaboration, appellent indifféremment la publication projetée de plusieurs noms divers : tantôt « ouvrage destiné à consacrer la mémoire des actions héroïques ou vertueuses », tantôt *Feuille de morale*, avec Thuriot, tantôt *Annales du civisme*, avec Grégoire, etc.

feuille; Romme, Villar, Petit et Mathieu sont chargés de ce travail. »

Sept jours se passent. Le 5 octobre, Romme propose au Comité, au nom de la commission chargée de recueillir les actions vertueuses des citoyens français, d'établir un bureau où seront déposées toutes les pièces authentiques destinées à constater les traits de courage et de vertu qui méritent d'être conservés, et de placer un commis à la tête de ce bureau. Il fait ensuite adopter le texte d'une lettre par laquelle le Comité d'instruction publique demande à tous les citoyens français, et particulièrement aux corps constitués, aux bataillons, et aux sociétés populaires, de recueillir autour d'eux les traits qui méritent le plus d'être transmis en exemple, et de lui en faire part en vue de la composition d'un recueil; la lettre se termine ainsi :

« Ce recueil, sous le titre d'*Actions vertueuses des citoyens français*, sera le premier livre à mettre sous les yeux des enfants de la patrie; il offrira en même temps des matériaux à l'histoire [1]. »

Sur ces entrefaites, le Comité d'instruction publique fut renouvelé, le 15 du premier mois de l'an deuxième [2]. Une partie de ses anciens membres continuèrent à y siéger : Arbogast, Léonard Bourdon, Boutroue, David, Fourcroy, Grégoire, Mathieu, Petit, Prunelle et Romme; des membres nouveaux leur furent adjoints : Audouin, Moyse Bayle, Bo, Bouquier, Coupé (de l'Oise), Charles Duval, Gay-Vernon, Guyton-Morveau, Jay (de Sainte-Foy), Jullien (de la Drôme), Laignelot, Pons (de Verdun), et Valdruche. Le Comité renouvelé tint sa première séance le 16 du premier mois. Il décida de se diviser en sections, et, trois jours plus tard, le 19, composa la section chargée de recueillir les traits héroïques de cinq membres, savoir Audouin, Gay-Vernon, Pons, Jullien (de la Drôme), et Léonard Bourdon. Mais cette section se trouva presque aussitôt désorganisée par l'absence de plusieurs

---

1. Cette circulaire, signée de Romme comme président du Comité, fut imprimée à plusieurs milliers d'exemplaires, et expédiée dans le courant de brumaire. On la trouve au Musée pédagogique, n° 11,776.

2. C'est-à-dire le 6 octobre 1793. Le nouveau calendrier était entré en vigueur le jour même. Provisoirement, on se servit, pour la désignation des jours et des mois, de la simple nomenclature ordinale. La nomenclature définitive ne fut adoptée que le 3 du second mois.

des membres nouvellement nommés. Les élus non acceptants, qui optèrent pour d'autres comités, ou que des missions dans les départements empêchèrent de siéger, furent : Moyse Bayle, Bo, Gay-Vernon, Jullien (de la Drôme), Laignelot et Pons (de Verdun). La Convention les remplaça, le 11 brumaire, par six autres membres, Basire, Daoust, Ferry, Duhem, Cloots et Villar [1]. Dès le soir du 11 brumaire, le Comité procéda à une nouvelle formation de la commission chargée de la rédaction de la Feuille de morale; elle fut composée de Daoust, Grégoire et Basire; on décida en outre qu'il serait nommé « un homme de lettres très patriote pour diriger la rédaction des traits de vertu, sous la surveillance des commissaires susdits ». Le 13 brumaire, Grégoire proposa pour la rédaction de la Feuille de morale le citoyen Thiébault [2]; la nomination fut ajournée jusqu'au moment où ce citoyen présenterait son certificat de civisme. Il paraît que le patriotisme de Thiébault ne fut pas trouvé suffisant; le 19 brumaire, en effet, le nouveau président du Comité, Guyton-Morveau, annonça que le citoyen Thomas Rousseau [3] était présenté par la Société des Jacobins pour diriger le travail de la Feuille de morale; et Rousseau fut nommé. Grégoire, qui était le membre important de la nouvelle commission (l'ancien marquis d'Aoust ne paraît pas avoir eu de grands talents, et Basire fut emprisonné le 27 brumaire par ordre du Comité de sûreté générale), voulut organiser le bureau de la publication projetée sur un grand pied; le 29 brumaire, il proposa pour le chef du bureau de la rédaction de la Feuille de morale des appointements de mille écus, et demanda que deux autres commis lui fussent adjoints pour travailler sous ses ordres. Le 7 frimaire,

---

1. L'évêque Villar avait déjà fait partie du Comité; il en était sorti au renouvellement du 15 du premier mois.

2. Dieudonné Thiébault (1733-1807), d'abord jésuite, quitta l'habit religieux, et devint, sur la recommandation de d'Alembert, professeur de grammaire à l'Académie militaire de Berlin. Rentré en France en 1784, il occupa jusqu'à la Révolution un emploi dans l'administration de la librairie. En l'an IV, il fut nommé chef du secrétariat du Directoire exécutif; ensuite, rentré dans l'enseignement, il fut directeur de l'école centrale de la rue Saint-Antoine, puis proviseur du lycée de Versailles. C'est le père du général baron Thiébault, dont les *Mémoires* ont obtenu récemment une certaine vogue.

3. Thomas Rousseau (mort en 1800) était un homme de lettres et un chansonnier patriote. Employé dans les bureaux du ministère de la guerre, il occupait en outre les fonctions d'archiviste de la Société des Jacobins.

sur la présentation de Daoust, les deux commis supplémentaires furent agréés en la personne de Soyer et Héluin. Quant aux appointements de trois mille livres que réclamait Thomas Rousseau, on les lui promit; mais, comme nous le verrons plus loin, il ne fut pas possible d'obtenir du Comité des finances l'approbation de cette mesure.

Aidé de Thomas-Rousseau et des deux commis adjoints, Grégoire s'était mis à la rédaction du premier numéro de la Feuille de morale. Le 13 frimaire, il put en donner lecture au Comité: « Grégoire, dit le procès-verbal, lit le premier numéro de la Feuille de morale. Il contient deux articles: 1° sur Loustallot[1]; 2° sur Lepeletier[2]. On discute la forme et le fond. On demande quelques modifications, sauf lesquelles le numéro est adopté. » Dans la même séance, la commission, à laquelle il manquait un membre depuis l'arrestation de Basire, fut complétée par l'adjonction de l'évêque Thomas Lindet.

Le 15 frimaire, Grégoire lut une seconde fois au Comité le premier numéro de sa feuille, et fut autorisé à le présenter à la Convention. L'assemblée en entendit la lecture le 17 frimaire, et en fut médiocrement satisfaite. La principale critique du projet de Grégoire fut faite par Romme: « Romme, dit le *Journal des débats et des décrets* dans son compte-rendu, s'oppose à la forme de la rédaction. Il pense que dans un recueil qui sera lu par tous les Français, et que les enfants devront conserver dans leur mémoire, l'on ne doit pas dire: Un tel était un homme vertueux, mais raconter simplement les actes de vertu qui l'ont illustré. Il demande le renvoi au Comité, pour faire une nouvelle rédaction d'après les vues qu'il vient d'énoncer. » La Convention approuva l'avis de Romme; elle renvoya le numéro au Comité en décrétant « qu'il se renfermerait dans le narré simple des faits, et qu'il lui présenterait un nouvel essai ».

Nous ne connaissons pas le texte du projet de premier numéro

1. Elysée Loustallot, le plus éminent des journalistes de la Révolution, rédacteur des *Révolutions de Paris*, né à Saint-Jean-d'Angély en 1761, mort à Paris le 19 septembre 1790.

2. Lepeletier de Saint-Fargeau, député de l'Yonne à la Convention, assassiné par le royaliste Pâris le 20 janvier 1793, à cause de son vote dans le procès de Louis XVI.

lu par Grégoire et écarté, ce texte n'ayant pas été imprimé. Il est probable que la rédaction rejetée par la Convention péchait par l'enflure et le mauvais goût, défauts dont Grégoire était coutumier.

Ce fut Léonard Bourdon[1] qui remplaça Grégoire dans la direction du Recueil des traits héroïques et civiques[2]. Il donna lecture au Comité, le 25 frimaire, du premier numéro des Annales du patriotisme, et la rédaction qu'il proposait fut adoptée. Le lendemain 26, Léonard Bourdon lut ce projet de premier numéro à la Convention ; après quelques débats, l'assemblée, sur la proposition de Laloy, décréta que le numéro serait imprimé comme essai, afin que chacun pût l'étudier et présenter ses observations.

Voici le titre complet de ce projet de premier numéro, imprimé en exécution du décret du 26 frimaire :

ANNALES DU CIVISME ET DE LA VERTU. — N° Ier

Présenté à la Convention nationale, au nom de la section du Comité d'instruction publique chargée de leur rédaction, par Léonard BOURDON, *député par le département du Loiret.*

Imprimées par ordre de la Convention nationale.
A Paris, de l'Imprimerie nationale, l'an II[3].

En tête du numéro se trouve le texte d'un court rapport dont Léonard Bourdon avait fait précéder sa lecture.

Ce projet, dont l'impression fut achevée dans la première décade de nivôse[4], ne fut pas discuté comme semblaient l'annoncer les débats qui avaient eu lieu le 26 frimaire. Le 11 nivôse, Léonard Bourdon, rappelant à la Convention que le premier

1. Léonard Bourdon, premier auteur de la proposition relative à la publication d'un recueil des traits de patriotisme, avait été nommé, le 19 du premier mois, l'un des cinq membres de la section chargée de cette publication ; mais il n'avait pas été compris dans la nouvelle formation, le 11 brumaire.

2. C'est là la désignation employée par le procès-verbal de la séance de la Convention du 17 frimaire.

3. Le Musée pédagogique possède un exemplaire de ce projet de premier numéro (n° 18,893).

4. Il est annoncé dans le n° 467 du *Journal des débats et des décrets*, correspondant au 10 nivôse an II.

numéro des Annales du civisme et de la vertu avait été imprimé et distribué, demanda qu'il fût soumis sur-le-champ à la discussion, se déclarant prêt à répondre aux observations qu'on pourrait faire. Mais on lui représenta que cette séance était consacrée aux pétitionnaires [1]. Ce fut seulement le 13 que Léonard Bourdon obtint la parole; l'adoption du projet de premier numéro fut votée; le titre seulement en fut modifié et remplacé par celui de *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*; à part cela, rien ne fut changé à la rédaction; les vingt paragraphes qui composent le numéro d'essai sont reproduits mot pour mot dans le numéro définitif; mais on a ajouté, en tête de chaque paragraphe, la date de l'action racontée. Le décret suivant fut rendu :

« La Convention nationale décrète que les numéros du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* seront envoyés en placards et en cahiers aux municipalités, aux armées, aux sociétés populaires, et à toutes les écoles de la République ; qu'ils seront lus publiquement les jours de décade, et que les instituteurs seront tenus de les faire apprendre à leurs élèves. »

Ce décret a été imprimé en tête du premier numéro. Et à ce propos, il est utile de signaler, pour mettre en garde le lecteur contre une erreur possible, une liberté qu'a prise Léonard Bourdon au sujet de la date du décret. Le premier numéro du *Recueil des actions héroïques et civiques* est daté du 10 nivôse, bien qu'il n'ait été adopté que le 13; et le décret lui-même, placé à la page 5 du numéro, a reçu la date du 10. Cette erreur, évidemment volontaire, sur la date du décret, se trouve reproduite dans les numéros ultérieurs du *Recueil*.

Le 27 nivôse seulement, le Comité décida quel serait le chiffre du tirage : il fut fixé à quatre-vingt mille exemplaires en cahiers et vingt mille en placards.

Après ce préambule explicatif, nous reproduisons le texte de ce premier numéro.

---

1. C'était généralement le décadi qui était réservé à la réception des pétitionnaire : mais la Convention n'avait pas siégé le 10 nivôse, à cause de la fête par laquelle on avait, ce jour-là, célébré la reprise de Toulon.

Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français.

N° Ier [1].

10 Nivôse, l'an 2 de la République une et indivisible.

I. — *30 juin 1789.*

Lors de la séance du 28 juin 1789 (de cette séance si bien appelée royale, puisque, dans les intentions perfides de la Cour, elle devait faire échouer la révolution), les gardes-françaises de service à Versailles sont commandés pour agir offensivement contre le peuple : promesses, menaces, offres d'argent, tout est successivement employé

---

1. Nous connaissons deux éditions de ce premier numéro, toutes deux in-8°, et toutes deux sorties des presses de l'Imprimerie nationale (c'est-à-dire de l'imprimerie de Baudouin, imprimeur de la Convention). L'une de ces éditions (Bibliothèque nationale, Ln² 39) a vingt-quatre pages. Les pages 1 et 2 contiennent le titre, avec verso blanc. Aux pages 3 et 4 se trouve le rapport de Léonard Bourdon, lu à la Convention le 26 frimaire. A la page 5 est placé le décret du 13 nivôse (avec la date du 10 nivôse), dans le texte duquel un mot a été changé : tandis que le texte officiel, donné par le procès-verbal de la Convention, dit, en parlant des numéros du *Recueil*, que « les instituteurs seront tenus de les faire *apprendre* à leurs élèves », la version imprimée sous le patronage du Comité d'instruction publique atténue l'obligation imposée aux écoliers; elle porte : « Les instituteurs seront tenus de les faire *lire* à leurs élèves ». A la suite du décret, en note, on a placé l'observation suivante :

« L'intention de la Convention nationale, en décrétant l'envoi de ce recueil à toutes les écoles de la République, a été de donner à tous les jeunes citoyens un livre élémentaire de morale, qui, substitué aux catéchismes, aux livres bleus dont on obscurcissait leur imagination, et avec le secours desquels on les préparait à l'esclavage, en les éloignant de la vérité, pût leur inspirer une généreuse émulation, et les enflammer du désir d'imiter les vertus des fondateurs de la République.

Les instituteurs rendront ce recueil encore plus utile à leurs élèves, si, en le leur faisant lire, ils leur donnent quelques explications, soit sur la signification des mots, soit sur la position des lieux; et s'ils les mettent à portée de discourir entre eux sur le degré d'estime que chacun croira devoir accorder à chaque trait. »

Les pages 6 à 24 contiennent le corps proprement dit du numéro, composé de vingt paragraphes.

L'autre édition (Musée pédagogique, n°s 11,769 et 18,760) est d'une impression plus compacte; la brochure n'a que vingt pages au lieu de vingt-quatre; le titre, le rapport, le décret, occupent les cinq premières pages, comme dans l'édition de vingt-quatre pages; le titre de départ est également placé à la page 6; mais les vingt paragraphes n'occupent que seize pages, les pages 6 à 20.

D'après la décision du Comité d'instruction publique du 27 nivôse, il a dû être tiré une édition en placards, à vingt mille exemplaires. Nous n'avons pas rencontré d'exemplaire de cette édition-là.

pour obtenir d'eux l'assurance qu'ils serviront les projets sanguinaires du tyran. Tous les moyens de séduction sont inutiles. Ces braves défenseurs de la patrie, qui dès lors ne reconnaissaient d'autre souverain que le peuple, déclarent hautement qu'ils ne tremperont pas leurs mains dans le sang de leurs frères. Cette sainte résistance aux ordres infâmes du despotisme excite la rage des vils esclaves qui les commandent. Les plus zélés d'entre eux sont précipités nuitamment dans les cachots de l'Abbaye. Cet acte de tyrannie transpire; il provoque l'indignation publique. Le 30 juin, sur les 10 heures du soir, un jeune homme monte sur une table au ci-devant Palais-Royal, et s'écrie : « Citoyens, ces généreux soldats qui, le 23, à Versailles, ont refusé de faire feu sur le peuple, sont maintenant chargés de chaînes; ils gémissent dans les cachots. Souffrirons-nous qu'ils y restent plus longtemps? Non, mes amis; nous irons les délivrer... Marchons à l'Abbaye. » A peine eut-il terminé cette courte harangue, qu'il s'élance vers la porte du jardin : une foule de citoyens se précipite sur ses pas; ils arrivent à l'Abbaye; les gardes-françaises sont rendus à la liberté; on les porte en triomphe au jardin de l'Égalité. Après y avoir reçu les expressions de la reconnaissance publique, ils sont conduits à la maison de Genève, où l'affluence du peuple, empressé de jouir de leur vue, les retient plusieurs jours. Les citoyens leur apportent des vivres en abondance, et se disputent le plaisir de pourvoir à leurs besoins. Tous sont jaloux de leur offrir le produit de leurs travaux. Ces offrandes civiques, partagées entre ces généreux ennemis de la tyrannie, produisent une somme de 800 livres à chacun d'eux; et ils étaient onze. Telle fut l'aurore des beaux jours de la liberté.

II. — *20 frimaire, l'an second.*

Deux voitures de fourrage destinées pour l'armée du Rhin sont arrêtées à Saussure[1], district de Remiremont, département des Vosges, par le manque de chevaux. Seize braves sans-culottes, la plupart pères de famille, abandonnent leurs travaux et se présentent pour y suppléer. Huit d'entre eux s'attèlent à chacune des voitures. Ni la difficulté des chemins presque entièrement rompus, ni les rochers qu'il faut gravir, ni la pluie qui ne cesse de tomber, ne peuvent arrêter leur marche; ils conduisent les deux chariots, dans l'espace de quatre jours, à Colmar, distant de vingt-deux lieues de Saussure. Les représentants du peuple délégués dans le département vont au-devant de ces braves républicains, les serrent dans leurs bras, et veulent leur faire recevoir la juste indemnité de leur travail. « Ça ne se paie pas, répondirent-ils unanimement : nos fils versent leur sang à la frontière; ne sommes-nous pas trop heureux de travailler en même temps pour eux et pour la République? » Les noms de ces hommes libres recueilleront les hommages de la postérité.

1. La véritable orthographe est *Saulxures*.

Première voiture : Nicolas Romari; Adam-Jean-Nicolas et Jean-Baptiste-Dominique Lambert; Joseph Laharte le vieux; Joseph-Jean Laharte le jeune; Bernard Trichelieu; Jean-Nicolas Laharte et Jean-Nicolas Noël. Seconde voiture : Nicolas Antoine; Joseph et François Mathieu; Nicolas Guérin et Sébastien Grandemange; François et Marin Lambert.

III. — *10 brumaire, l'an second.*

Dandurand, du département du Cantal, maréchal des logis du quatorzième régiment de chasseurs, reçoit, dans une seule affaire à la Vendée, trente et un coups de feu et douze coups de sabre : il tombe entre les mains des rebelles. « Répète avec nous, s'écrient les brigands, Vive Louis XVII, ou bien la mort — Vive la République ! » répond avec vivacité Dandurand !

L'énergie de ce héros étonne les brigands; il recueille toutes ses forces, et, le sabre à la main, il se fait jour au milieu d'eux et parvient à échapper à leur rage.

IV. — *16 brumaire, l'an second.*

Un colonel de hussards marchait à la découverte à la tête d'un escadron; il rencontre un corps de cavalerie supérieur en nombre. L'Autrichien qui commande ce corps s'avance en criant aux Français : « Allons, enfants de la Patrie, le jour de gloire est arrivé ». Étonné d'entendre ces mots sacrés dans la bouche d'un esclave, le colonel s'arrête. « Tu as donc peur, enfant de la Patrie? dit le chef ennemi; tu n'oses avancer! » Le Français frémit d'indignation : pour toute réponse il pique des deux, ajuste l'insolent Autrichien et lui fait mordre la poussière.

V. — *6 octobre 1789.*

Le régiment ci-devant Royal-Cravates cavalerie était en quartier à Melun vers la fin de 1789; sa bonne conduite, son exacte discipline et son zèle à protéger le transport des subsistances lui avaient assuré l'estime et la reconnaissance de tous les citoyens. Dans une assemblée générale, il fut arrêté qu'on députerait six commissaires vers ces braves militaires, pour leur remettre une expédition de l'acte qui contenait le récit de leurs services. Les commissaires étaient chargés en même temps de leur délivrer une somme d'argent au nom de tous les citoyens, comme un témoignage de la gratitude publique et une indemnité des fatigues qu'ils avaient essuyées.

Un brigadier sort des rangs : « Nous remercions la ville des marques qu'elle veut bien nous donner de sa reconnaissance; la Nation nous paie pour faire son service : si vous êtes contents de notre conduite et de notre zèle, nous sommes trop heureux; nous n'avons fait que ce que nous devions faire; nous ne pouvons accepter vos dons : je parle au nom de tous mes camarades. »

Les commissaires insistent : « Puisque vous l'exigez absolument, reprend le brigadier, nous les acceptons ; mais veuillez engager le maire à venir au quartier à l'heure de la parade, nous lui remettrons cette somme, et il voudra bien en disposer en faveur des indigents. »

Le maire se rend aux vœux de ces généreux militaires : il est chargé de la distribution.

VI. — *10 septembre 1792.*

La ville de Thionville était assiégée depuis plusieurs mois ; la garnison affaiblie était hors d'état de soutenir un assaut. Le commandant veut adresser des ordres à Metz, pour obtenir un renfort ; mais les troupes autrichiennes entourent la place de toutes parts ; mais toutes les issues sont occupées ! Qui osera tenter le passage ? qui pourra le faire avec succès ? Trois hussards se présentent. Ce sont eux qui ouvriront un chemin au travers des rangs ennemis ; ce sont eux qui porteront à Metz la nouvelle de la détresse dans laquelle est Thionville. Les portes de la ville sont ouvertes ; les hussards sortent au grand galop. Une sentinelle tire sur eux, les manque et est tuée. Ils passent au travers de plusieurs postes sans être blessés. Ils tombent dans une embuscade, ils la franchissent à travers mille coups de fusil et de sabre ; ils arrivent à Metz couverts de gloire et de blessures. Les ordres sont remis, fidèlement exécutés, et les Autrichiens sont forcés de lever honteusement le siège.

VII. — *2 frimaire, l'an second.*

Une citoyenne de la section du faubourg du Temple, réduite à la plus affreuse misère, rentrait chez elle sans avoir pu se procurer de l'ouvrage ; elle trouve sur sa route un assignat de 25 livres : malgré sa détresse, elle le regarde comme un dépôt inviolable. Le lendemain elle va aux enquêtes, et elle découvre celui auquel l'assignat appartient ; elle le lui remet : « Je suis bien fâché, dit cet homme, de ne pouvoir le partager avec vous ; mais vous voyez mes enfants : je ne possède que cet assignat pour pourvoir à leurs besoins ». Cette femme vertueuse se retire avec la satisfaction d'une âme pure.

VIII. — *12 septembre 1792.*

Une patrouille de huit dragons du troisième régiment, commandée par le brigadier Coquillon, se porte à Languyes près Beaumont. A peine sortis de cette commune et arrivés sur la hauteur, ils aperçoivent cinq hussards hongrois escortant un troupeau de moutons et trois chevaux qu'ils avaient volés ; nos dragons fondent sur ces brigands et les forcent d'abandonner leur proie. Ils se disposent à la conduire vers Gaudrieux où leur corps est en cantonnement, lorsqu'ils découvrent de loin quarante autres esclaves du régiment de Beru, qui courent à leur poursuite. A la vue d'un parti si supérieur en force, la prudence

semblait commander la retraite; mais des Français fuir devant des Autrichiens! abandonner leur conquête! mais des Français céder au nombre! Coquillon, qui a déjà éprouvé la bravoure de ses compagnons, Coquillon, qui voit leur bonne contenance, les dispose en tirailleurs. Fier de sa supériorité, l'ennemi s'avance à grands pas. Les dragons serrés se précipitent comme l'éclair; leurs chevaux touchent à peine la terre; ils enfoncent les Autrichiens; ils mettent le désordre dans leur troupe : la victoire n'est pas longtemps incertaine; plusieurs esclaves mordent la poussière, les autres fuient à toute bride; les huit vainqueurs les poursuivent, et dédaignent de faire des prisonniers. Ils étaient parvenus aux avant-postes autrichiens, lorsque Coquillon, aussi prudent que brave, sonne la retraite et les ramène à leurs moutons.

IX. — *15 frimaire, l'an second.*

Un lieutenant de la compagnie des vétérans nationaux, âgé de cinquante-six ans, et son fils, âgé de vingt-cinq, se présentent à la barre de la Convention nationale. Le père compte quarante et une années de service militaire; le fils, depuis l'âge de neuf ans, sert auprès de son père; tous deux sont couverts de cicatrices glorieuses des blessures qu'ils ont reçues à Francfort, à Mayenne et à la Vendée. Ils ne viennent point solliciter des pensions ou des grades. « Nous demandons pour toute récompense de nos services passés et de ceux que nous espérons encore rendre à la Patrie, que la Convention nous autorise à changer de nom. » Ils s'appelaient *Leroi*.

X. — *13 juin 1790.*

Il existe à Nîmes un menuisier, natif de Paris, qui a été élevé dans les principes du culte protestant. Tous les moments que son travail lui laissait libres, il s'était habitué de bonne heure à les employer à la lecture des meilleurs traités de politique et de morale; aussi, lorsque la révolution arriva, elle trouva son esprit et son cœur disposés à en sentir les avantages, et à la servir avec un zèle et un dévouement peu commun.

Il avait un voisin qui exerçait la même profession que lui : celui-ci, d'un génie borné, d'un caractère difficile, habitué à la crapule, avide de gain, avait sucé avec le lait la haine et le mépris qu'inspire pour tout autre culte l'intolérant culte romain.

Les relations d'affaires, la jalousie de métier, la différence des cultes, l'estime universelle dont jouissait le Parisien, lui avaient attiré l'inimitié et l'avaient mis en butte aux persécutions de son voisin.

Celui-ci cherchait sans cesse les occasions de le décrier; sans cesse il portait contre lui des dénonciations sans fondement : menaces, injures, provocations, sa haine jalouse mettait tout en usage pour désoler et perdre son voisin.

La diversité des opinions religieuses, dans le département du Gard,

était un levain de guerre civile que les ennemis de la révolution s'empressèrent de mettre en fermentation. Tandis que, d'un côté, une multitude égarée, habilement conduite par les contre-révolutionnaires, en croyant défendre la cause de Dieu, sapait les fondements de la Liberté, de l'autre ses véritables amis, quel que fût leur culte, se pressaient autour de son berceau, réunissaient leurs efforts pour détourner les orages prêts à fondre sur lui, et pour sauver leurs aveugles concitoyens de leurs mutuelles fureurs. Le Parisien était du petit nombre de ceux-ci.

Enfin, on en vint aux mains le 13 juin 1790, et cette fatale journée fut signalée par toutes les horreurs de la guerre civile.

Il y eut pendant plusieurs jours de funestes représailles. Notre menuisier rencontre pendant la nuit son ennemi errant et fugitif, craignant de tomber entre les mains de ceux qu'il persécutait la veille. « Suis-moi, » lui dit-il en le prenant par le bras, et il le conduit hors de la ville. La confiance que, malgré ses injustes vexations, le malheureux avait dans la vertu de son voisin, fait qu'il s'abandonne entièrement à lui. Ils s'éloignent du grand chemin; ils marchent en silence à travers la campagne : après six heures d'une route pénible, ils arrivent au village de Comps. Le Parisien réveille le maire, et fait assembler la municipalité qui estimait son patriotisme et sa vertu. « Je vous confie, leur dit ce généreux citoyen, un homme qui ne m'aime pas, mais qui apprendra à m'estimer : sa vie était en danger; j'ai eu le bonheur de le sauver : je le mets sous votre sauvegarde. »

XI. — *30 vendémiaire, l'an second.*

Traullé, natif d'Abbeville, est nommé, à la fleur de son âge, par ses frères d'armes, capitaine dans l'un des bataillons de la Somme. Un boulet a emporté l'une de ses mains; il a reçu un coup de sabre qui le prive de l'usage de l'autre; il tombe au pouvoir des ennemis : forcé d'emprunter une main étrangère pour écrire à sa mère et la rassurer sur son sort, il dicte cette lettre : « Ma mère, j'ai une main qui ne peut plus me servir; je ne parle pas de l'autre, elle est restée sur le champ de bataille; du reste, je me porte assez bien; fais-en de même, et aime-moi toujours. »

XII. — *28 brumaire, l'an second.*

Oletta, propriétaire d'une tuilerie en Corse, doit être compté honorablement parmi les patriotes qui n'ont pas voulu courber la tête sous le joug du traître Paoli, et qui ont empêché la liberté d'être entièrement bannie de cette île.

Les connaissances qu'il avait dans le service de mer, et son ardent amour pour la République, déterminèrent les représentants du peuple à lui donner le commandement d'une felouque, montée de vingt hommes d'équipage et de deux canons de quatre.

Entré dans le port d'Ajaccio pour y porter des dépêches, il reçoit l'ordre de la municipalité contre-révolutionnaire et du lâche d'Alkérion, commandant des forces de mer, de tirer à terre sa felouque. Oletta conçoit de justes inquiétudes de cet ordre; il renvoie dans son canot trois hommes dont la fidélité lui était suspecte; il lève son ancre et fait route pour sortir du port; il s'échappe au travers des boulets qu'on lançait sur lui de toutes parts; et, par l'intrépidité de son petit équipage, et la justesse de sa manœuvre, il rejoint heureusement les représentants du peuple qui étaient à l'entrée du golfe.

Oletta était dans le port de Toulon, au moment où cette commune infâme ouvrait ses portes aux féroces Anglais. Oletta appareille sur-le-champ; il traverse avec intrépidité les flottes combinées de l'Angleterre et de l'Espagne, et va porter à l'armée d'Italie la nouvelle de cette trahison.

Oletta poursuivait glorieusement sa carrière, et la marquait chaque jour par de nouveaux services. Il avait fait une prise importante : poursuivi par une frégate anglaise, il se réfugie dans une petite anse du Cap-Corse; il débarque ses deux canons, il se bat pendant quatre heures; un boulet renverse le pavillon national : Oletta veut le relever; un coup mortel l'atteint dans la poitrine.

XIII. — *22 novembre 1789.*

Grosse, aide-major du bataillon des Théatins, rentrant chez lui, trouve dans la rue un enfant de six ans, abandonné, pleurant et presque nu. Grosse le conduit à son épouse qui le caresse, le réchauffe et lui donne des vêtements.

Le lendemain ils apprennent que le père et la mère de ce jeune infortuné sont réduits à la plus affreuse indigence, et qu'ils ont fait, quoique sans succès, des efforts pour lui procurer l'entrée dans une maison de charité. Ces renseignements indiquent à Grosse et à sa femme ce qu'ils ont à faire; le produit médiocre d'un bureau de tabac et d'une petite loterie sont leurs seules ressources pour pourvoir à l'entretien et à l'éducation d'une famille nombreuse : ces considérations ne peuvent arrêter l'impulsion de ces cœurs sensibles; ils n'avaient que sept enfants la veille, ils en ont acquis un huitième.

XIV. — *8 frimaire, l'an second.*

Michau, canonnier du département de l'Yonne, est blessé mortellement dans un combat; son frère, qui servait dans la même compagnie, vole à son secours : « Laisse-moi, lui dit Michau, retourne à ta pièce et venge ma mort ». Il expire.

XV. — *16 brumaire, l'an second.*

Un capitaine de vaisseau portant un nom voué à l'infamie (il s'ap-

pelait Barbaroux) mouillait dans le port de Toulon. Ce perfide offre aux Anglais de s'emparer de la redoute des Sans-culottes, si quinze hommes de bonne volonté veulent le suivre; quinze braves se présentent aussitôt, moitié Irlandais, moitié Français : ils s'embarquent dans un canot. A peine hors de la portée de la voix, ces citoyens fidèles à leur patrie environnent le traître Barbaroux : « Nous voulons, s'écrient-ils d'une voix unanime, nous voulons retourner en France. — Mais, vous n'y pensez pas, mes amis, et ma tête... »

A l'instant le capitaine est mis aux fers et conduit au général Cartaux. Ces braves républicains sont accueillis avec des transports de joie; on leur prodigue les caresses et les marques d'estime dont ils sont dignes, et le traître est fusillé au milieu des cris mille fois répétés : Vive la République!

XVI. — *25 frimaire, l'an second.*

Les armes de la République sont victorieuses dans la Vendée : voici la huitième victoire que nous remportons sur les brigands vers la rive gauche de la Loire. L'armée de Charette, après avoir été battue à Beauvoir, à l'île de Bouin, dans la forêt de Cenai, s'est ralliée au nombre de sept à huit mille hommes, et est venue attaquer le poste défendu par le général Guillot. Le feu a duré deux heures avec la plus grande activité; enfin, après avoir lancé aux brigands plus de deux cents boulets, le bataillon de la Charente et plusieurs autres corps de troupes ont fondu sur eux à pas de charge. Les brigands n'ont pu résister à l'intrépidité des républicains; ils ont fui en désordre dans les forêts, laissant la campagne couverte de cadavres.

Les défenseurs de la République qui étaient retenus dans les casernes faute de souliers, se sont enveloppé les pieds avec des linges, et ont été seconder le courage de leurs frères.

Avec de tels hommes, les destinées de la République seront éternelles.

XVII. — *15 brumaire, l'an second.*

Dans une des actions qui, en dernier lieu, ont été si fatales aux Piémontais, un forgeron quitta son enclume pour voler au combat. Accoutumé à battre le fer avec son marteau, il ne croit pas pouvoir employer une meilleure arme pour battre les satellites du despote sarde : il ajuste à son marteau un long manche, et se jette dans la mêlée. Après la victoire, il a rapporté son marteau teint de sang, et le manche écaillé de coups de sabre : c'était Hercule portant sa massue fumante encore du sang des monstres qu'il venait d'écraser.

XVIII. — *Frimaire, l'an second.*

Toute l'armée a vu avec étonnement Joseph Barra, équipé en hus-

sard, à peine âgé de treize ans, affronter tous les dangers, charger toujours à la tête de la cavalerie; elle a vu une fois ce jeune héros terrasser et faire prisonnier deux brigands qui avaient osé l'attaquer. Ce généreux enfant, entouré par les rebelles, a mieux aimé périr que de se rendre, et de leur livrer deux chevaux qu'il conduisait. Il est mort en criant : Vive la République!

Pendant tout le temps qu'il a servi dans les troupes de la République, se bornant aux dépenses d'une absolue nécessité, il faisait passer à sa mère, chargée d'une famille nombreuse et indigente, tout ce qu'il pouvait économiser.

La Convention nationale a décerné à ce jeune héros les honneurs du Panthéon français.

XIX. — 1792.

Deux régiments français étaient prêts à en venir aux mains l'un contre l'autre; ils étaient en présence. Après avoir employé les motifs les plus touchants pour désarmer ces furieux, le maire d'Aix, voyant que ses paroles sont inutiles, se précipite au milieu d'eux : « Citoyens, tirez sur moi, foulez-moi aux pieds, et sauvez-moi l'horreur de voir mes amis et mes frères s'entr'égorger sous mes yeux ». Le dévouement héroïque du magistrat du peuple désarma des citoyens égarés; ils oublièrent leurs querelles dans des embrassements mutuels.

XX. — *Brumaire, l'an second.*

Le second bataillon du Tarn, fameux dans l'armée des Pyrénées-Occidentales, est commandé pour aller attaquer une redoute espagnole : Leyrac et Liberté Barrau son épouse, tous deux grenadiers, marchent à l'ennemi à côté l'un de l'autre. Le frère de Liberté Barrau est aussi dans les rangs; le combat s'engage, l'artillerie tonne de toutes parts. Barrau voit expirer son frère; elle reste à son poste. Leyrac, son époux chéri, tombe auprès d'elle, la poitrine percée d'une balle. La vertu républicaine triomphe de l'amour comme elle venait de triompher de la nature. Barrau presse sa marche; elle entre la troisième dans les retranchements, et la redoute est emportée. Dix-neuf cartouches qu'on lui avait remises avant le combat sont épuisées; elle s'empare de la giberne d'un ennemi qu'elle venait d'abattre à ses pieds, et poursuit, avec ses camarades, les Espagnols fuyant de toutes parts devant les troupes de la République. Enfin le bataillon s'arrête, et le champ de bataille ne retentit plus que des cris de : « Victoire! Vive la République! » Alors Liberté Barrau retourne auprès de son époux, bande sa plaie, le presse dans ses bras, et le porte, avec ses frères d'armes, à l'hospice militaire : là, en lui prodiguant les soins de la tendresse conjugale, elle prouve qu'elle n'a pas renoncé aux vertus de son sexe, quoiqu'elle ait déployé toutes celles qui ne semblent devoir être l'apanage que de l'autre.

Après la publication de ce premier numéro, Thomas Rousseau, qui avait vainement réclamé que son traitement fût porté à trois mille livres, donna sa démission (séance du Comité du 27 nivôse). Léonard Bourdon fut chargé de conférer avec les Comités des inspecteurs de la salle et des finances, à l'effet de procurer à Rousseau le chiffre de traitement auquel celui-ci estimait avoir droit ; mais il paraît que ses démarches restèrent sans résultat, car le 1er pluviôse on voit le Comité d'instruction publique décider qu'il sera délivré à Thomas Rousseau une attestation certifiant qu'il a rempli d'une façon satisfaisante les fonctions de secrétaire de la section chargée de recueillir les faits civiques.

Le 5 pluviôse, Léonard Bourdon lut au Comité le second numéro. Ce numéro dut être présenté à la Convention comme l'avait été le premier, mais les procès-verbaux de l'assemblée n'en font pas mention, non plus que les journaux.

Le 28 pluviôse, le Comité de salut public prit un arrêté relatif à l'impression du second numéro; il fixa le chiffre du tirage, et répartit le travail entre trois imprimeries : celle de Baudouin (l'Imprimerie nationale), celle des Orphelins des défenseurs de la patrie (un décret avait ordonné le placement de ces orphelins dans la Société des Jeunes Français, nom de l'institut d'éducation que dirigeait Léonard Bourdon, dans l'ancien prieuré Saint-Martin); et celle de Deltufo, ou imprimerie des rédacteurs-traducteurs des séances de la Convention. L'arrêté est ainsi conçu :

« Le Comité de salut public arrête qu'il sera tiré cent cinquante mille exemplaires de chaque numéro du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*, présenté à la Convention nationale au nom du Comité d'instruction publique.

Les administrations de département sont autorisées à les faire réimprimer selon le besoin des administrés.

Les inspecteurs de la salle distribueront une partie de ce travail à l'imprimerie des Orphelins des défenseurs de la patrie réunis à la Société des Jeunes Français, et au citoyen Deltufo. Les Orphelins des défenseurs de la patrie en imprimeront douze mille exemplaires, et le citoyen Deltufo la même quantité. »

Voici le texte de ce second numéro :

Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français.

N° II[1]

Ier ventôse, l'an 2 de la République une et indivisible.

I. — *12[2] juillet 1789 (vieux style).*

Dans la soirée du 12 juillet 1789, il y eut différentes escarmouches entre les satellites du tyran, commandés par Lambesc, et les Parisiens secondés par les gardes-françaises. Forcés d'abandonner la place de la Révolution (alors la place de Louis XV), les Allemands dirigent leurs pas vers le boulevard des Italiens, et se placent en embuscade à l'entrée de la chaussée d'Antin, vis-à-vis la caserne dite le dépôt, dont ils voulaient s'emparer.

Les gardes-françaises, craignant une surprise, marchent en ordre de bataille sur le boulevard. Arrivés à la chaussée d'Antin, ils aperçoivent les Allemands, et leur crient : « Qui vive !... » Ces barbares ne répondent que par une décharge qui abat quelques patriotes; les gardes-françaises et les Parisiens réunis leur ripostent avec vivacité, et tuent un grand nombre d'hommes et de chevaux. Bientôt les fusiliers de la compagnie de Vaugirard, casernés à la Courtille, instruits que le féroce Lambesc avait fait tirer sur le peuple et sur leurs camarades, arrivent à pas redoublé, ayant à leur tête un caporal nommé Garde, et placent les Allemands entre deux feux.

Philippon, l'un des fusiliers de la caserne, à peine âgé de vingt ans,

---

1. Dans ce numéro, le décret de la Convention, qui figure à la page 5 du numéro Ier, n'a pas été reproduit. Le corps du numéro est composé de vingt-huit paragraphes; la date de l'action racontée figure en tête de chaque paragraphe, sauf pour les deux derniers. Le numéro est précédé d'une *Chanson républicaine sur le salpêtre*, en quatre couplets; il se termine par une autre *Chanson*, en huit couplets, consacrée à célébrer « l'autel de la Patrie », et qui doit se chanter sur l'air *Du serin qui te fait envie*. Nous ne reproduisons pas ces deux chansons.

L'édition tirée à l'Imprimerie nationale (chez Baudouin) forme une brochure de vingt-huit pages. Au verso de la page de titre se trouve la *Chanson républicaine sur le salpêtre*. Le titre de départ est placé à la page 3. Les pages 27 et 28 sont occupées par la *Chanson* en l'honneur de l'autel de la patrie. (Musée pédagogique, n° 18,893.)

L'édition tirée à l'imprimerie de Deltufo a trente-deux pages au lieu de vingt-huit. Le titre de départ est aussi placé à la page 3; mais le caractère dans lequel le numéro est composé est un peu plus fort. (Musée pédagogique, n° 18,760.)

Nous n'avons pas trouvé d'exemplaire de l'édition tirée à l'imprimerie de la Société des Jeunes Français.

2. L'original, par suite d'une faute d'impression, porte *30* au lieu de *12*.

s'élance sur un des cavaliers ennemis, pare avec sa baïonnette un coup de sabre que celui-ci dirigeait sur la tête de Garde, le renverse de son cheval, et le tue.

L'action fut promptement décidée par l'intrépidité des gardes-françaises et celle du peuple; la cavalerie allemande fut mise en déroute, après avoir perdu beaucoup de monde, et s'enfuit des murs de Paris.

II. — *14 juillet 1789 (v. s.).*

Humbert, compagnon horloger, natif de Langres, se joint aux habitants du district Saint-André; aux premiers cris de la liberté, il vole à l'attaque de la Bastille, et faute de plomb il charge son fusil avec des clous. Le projet était formé d'incendier l'arsenal; Humbert en fait sentir les inconvénients à ses camarades et parvient à les en détourner : il fait avancer le canon, et se place à la première ligne des assiégeants; la Bastille est forcée, ses portes sont ouvertes; Humbert y entre le premier, s'élance au haut du donjon, désarme un soldat suisse et le force à démonter un canon prêt à foudroyer le peuple qui couvrait la place de la Bastille; mais, par une funeste méprise, il est regardé lui-même comme un ennemi par ceux des assiégeants qui ignoraient encore que la forteresse fût réduite. On tire sur lui; une balle lui perce le cou.

A l'aide du Suisse qu'il avait désarmé, Humbert descend l'escalier; on le conduit aux Minimes où l'on panse sa blessure : il veut encore retourner à la Bastille; on s'y oppose, il est reconduit dans sa maison. Vers le milieu de la nuit l'alarme se répand dans Paris; toutes les rues retentissent des cris mille fois répétés : « Aux armes! aux armes! » Humbert est réveillé en sursaut; il se jette hors de son lit, prend ses armes et se traîne à son corps-de-garde.

III. — *Février 1793 (v. s.).*

Olivier Brosselin, habitant de Quimperlé, avait à peine atteint sa dix-huitième année en 1790. A la voix de la patrie en danger, il s'enrôle avec un de ses frères parmi les nombreux défenseurs que le Finistère a fournis pour la défense de la liberté. Grenadiers au deuxième bataillon de ce département, l'un et l'autre se sont montrés les dignes enfants d'un père qui, après avoir servi honorablement pendant une longue carrière dans les armées françaises, n'a cessé de donner, dès l'origine de notre sainte révolution, les preuves du civisme le plus soutenu; l'un et l'autre ont su se faire distinguer au milieu d'une troupe de héros qui ont presque toujours obtenu l'honneur de combattre dans les premiers rangs de l'armée du Nord.

Après l'affaire de Wissembourg, Olivier, couvert de blessures, reste parmi les morts; fait prisonnier, il essuie les mauvais traitements, les insultes et les menaces que nos lâches ennemis, au mépris des droits les plus sacrés de l'humanité, permettent aux vils apostats de

la France d'exercer contre les républicains que les hasards de la guerre font tomber en leur pouvoir. Vingt fois il voit, sans s'ébranler, les apprêts du supplice; enfin, au bout de neuf mois, il parvient à s'échapper. Pendant quinze jours il erre à l'aventure; il traverse des forêts immenses, presque nu, sans bas, sans souliers, sans argent, sans provisions; il passe Wurtemberg, Bâle, Huningue, et enfin, excédé de fatigues, épuisé par la faim et par le ressentiment de ses blessures, il arrive à Nancy, où le cinquante-huitième régiment, ci-devant Rouergue, le reçoit à bras ouverts. Son premier cri, en mettant le pied sur le territoire français, fut: « Vive la République! vive la Montagne! » L'usage de son bras droit restait à Olivier; il rejoint son bataillon, et lui déclare l'intention où il est de reprendre son service.

IV. — *6 mars 1791 (v. s.).*

Un laboureur de Joigny, département de l'Yonne, avait acquis pour 52,000 livres de biens nationaux; il se présente chez le receveur du district pour effectuer son paiement avec deux mille pièces d'or renfermées dans un bas de laine. Un de ses voisins observe qu'il y avait une grande différence entre le prix de l'or et la valeur des assignats, et qu'il ferait un gros bénéfice en convertissant cette somme en papier. « Je sais tout cela, reprit le laboureur; mais sur qui ferais-je ce bénéfice?... sur la Nation. Elle a besoin d'argent; j'ai gagné celui-ci; je le lui porte, et je retourne chez moi prendre, pour compléter la somme que je lui dois, 4,000 livres en écus que je n'ai pu apporter au premier voyage. »

V. — *15 juin 1792 (v. s.).*

A Laval, village près de Lens, des femmes faisaient des torches de paille, qu'elles imprégnaient de graisse et de goudron : un voyageur s'arrête et leur demande à quel usage elles destinent ces torches: « C'est, répondent-elles, pour brûler nos maisons, avant que les Autrichiens viennent à s'en emparer. — Mais où vous retirerez-vous? — Là, » répliquent ces républicaines, en montrant une carrière.

VI. — *Novembre 1792 (v. s.).*

Le jour de la prise de Spire, le citoyen Guye, étant d'ordonnance auprès du général, est chargé de s'assurer si la seconde porte de la ville était ouverte, avec ordre, dans ce cas, d'y pénétrer, pour y reconnaître la situation de l'ennemi. Guye part, franchit la porte, traverse plusieurs rues sans rencontrer personne : arrivé sur la place où les ennemis s'étaient rangés en bataille, il crie à leurs chefs de mettre bas les armes. Au même instant il reçoit trois balles dans ses habits; son cheval percé de coups s'abat sous lui. Deux Croates, le croyant hors de combat, fondent sur lui pour le dépouiller; Guye parvient à se dégager, tue l'un et l'autre avec ses pistolets et gagne

une rue détournée où il combattait encore lorsque nos troupes s'emparèrent de la ville. Personne ne contesta à Guye l'honneur d'y être entré le premier.

VII. — *27 brumaire, l'an second.*

Pierre Chassot, chasseur au dix-septième régiment, faisait patrouille dans les environs de Saint-Quentin. Il aperçoit cinq uhlans qui emmenaient cinq prisonniers liés et garrottés; Chassot oublie qu'il est seul, et, n'écoutant que son courage, il fond avec la rapidité de l'éclair sur les brigands, les charge avec tant de vigueur et d'adresse qu'il parvient à les mettre en désordre et à leur arracher leur proie. Cependant, encore en présence de l'ennemi, il s'aperçoit qu'il a laissé tomber la baguette de l'un de ses pistolets; il met pied à terre, la ramasse, remonte à cheval et impose tellement aux esclaves, par sa hardiesse et son sang-froid, que ceux-ci, au lieu de profiter de l'avantage qu'il leur avait donné sur lui, ne pensent qu'à fuir. Chassot ramène en triomphe les cinq prisonniers dont il a brisé les fers.

VIII. — *15 juillet 1791 (v. s.).*

L'hypocrisie et la duplicité faisaient le fond du caractère de Louis Capet, dernier tyran des Français.

La prise de la Bastille, en annonçant ce que peut le peuple lorsque sa patience est lassée, avait répandu la consternation autour du trône; déjà chacun des scélérats qui l'environnent croit toucher à sa dernière heure. Louis Capet, qui voit l'épée suspendue sur sa tête, sent que, pour conjurer l'orage, le parti de la dissimulation est le seul qui lui reste. Il se rend à l'Assemblée nationale; tous ses traits sont altérés; le repentir est peint dans ses yeux mouillés de larmes, et sa bouche parjure ose prononcer les mots sacrés de patrie, de vertu, d'amour pour ce qu'il appelait son peuple; il ose protester de sa fidélité à la Nation; il rejette sur des courtisans bien criminels, bien scélérats sans doute, mais qui ne le sont pas plus que lui, tous les crimes dont il est souillé, tous les attentats dont sa vie présente le long enchaînement.

L'Assemblée, dont quelques membres corrompus conspirent avec lui, dont les autres ne connaissent pas encore toute la perfidie de l'âme d'un tyran, paraît accueillir avec intérêt cette démarche astucieuse que la peur seule a conseillée; et, ce que la postérité aura peine à croire, ce sont les représentants du peuple français, les membres de l'Assemblée constituante, qui forment l'enceinte dans laquelle le tyran est reconduit, presque en triomphe, dans son palais.

Au milieu de cette scène avilissante, une citoyenne de Versailles, qui connaissait bien le parjure Capet, eut l'honneur de venger à elle seule la majesté du peuple français, ainsi outragée; elle rompt la chaîne que formaient autour de lui ces indignes constituants, elle heurte rudement l'insolent d'Artois qui voulait arrêter sa marche; et, parvenue jusqu'à Capet : « Ce que tu viens de faire, lui dit-elle, est-il

bien sincère? toutes tes belles protestations seraient-elles de nouveaux parjures? eh! ne sera-ce pas encore aujourd'hui comme il y a quinze jours? » Elle lui rappelait ce que l'Assemblée paraissait avoir oublié, l'infâme séance du 23 juin.

IX. — *Mars 1793 (v. s.).*

Dix mille brigands, émigrés ou prêtres, s'emparèrent de la Roche-Bernard, commune du département du Morbihan. Toutes les caisses publiques sont pillées, tous les dépôts publics incendiés. Ils veulent forcer Sauveur, receveur de l'enregistrement et des biens des émigrés, à prendre la cocarde blanche et à crier : « Vive le roi! Vive la famille royale! » Ses refus énergiques et ses cris de « Vive la Nation, vive la République, » lui attirent les traitements les plus cruels. La cocarde tricolore qu'il portait à son chapeau est arrachée; on y substitue la cocarde blanche. Déjà couvert de blessures, il est forcé, à coups de plat de sabre, de faire le tour de la ville. On le fait entrer dans l'église, on lui met une torche à la main pour faire amende honorable à la divinité, profanée, suivant ces scélérats, par la constitution française. En sortant de l'église, on veut de nouveau lui faire crier : « Vive le roi! vive la religion catholique! » S'il refuse, il doit être à l'instant fusillé. « Vive la Nation! vive la République! » s'écrie Sauveur. Ces tigres altérés de sang l'attachent à un arbre; le signal est donné, une mort cruelle est le prix de son attachement inébranlable à la cause de la liberté.

En mémoire de ce sublime dévouement, la Convention a décrété que la Roche-Bernard s'appellerait désormais la Roche-Sauveur.

X. — *13 août 1789 (v. s.).*

La commune de Vaujours, a quatre lieues de Paris, avait été ravagée par la grêle; les glaneuses désolées cherchaient en vain quelques épis. Les glaneuses du Tremblay, qui avaient beaucoup moins souffert, arrêtent entr'elles d'abandonner à leurs voisines la portion de leur territoire qui touchait à Vaujours.

XI. — *26 avril 1793 (v. s.).*

Les administrateurs d'Eure-et-Loir écrivent à la commune de Paris :

« Nous vous envoyons deux arrêtés; vous y lirez que Paris est l'objet de tous nos soins. Eh! comment perdre un instant de vue cette ville si intéressante par ses malheurs et par son courage. On dit que les malveillants tentent d'affamer Paris. Les insensés! ils ne savent donc pas qu'il faudrait auparavant affamer la France entière; car tous ses habitants périront d'inanition avant de souffrir que les braves Parisiens éprouvent le moindre besoin.

» Nous avons mis en réquisition toutes nos farines. Les bras sont en activité pour battre les grains; les moulins tournent pour les moudre, et Paris recueillera à son profit le résultat de nos opérations. »

XII. — *Frimaire, l'an second.*

Depuis la publication du premier numéro, un nouveau trait de courage du jeune Barra, auquel la Convention a décerné les honneurs du Panthéon, nous est parvenu.

Quelques jours avant sa mort, il chargea les brigands à Trémentines, avec sa valeur ordinaire. Dans le fort du combat, une balle casse l'un de ses pistolets, une autre traverse son manteau; Barra, inaccessible à la crainte, continue de se battre jusqu'à la fin de l'action.

XIII. — *27 mai 1793 (v. s.).*

Un dragon du cinquième régiment de l'armée du Nord avait fui devant l'ennemi; son père répond à une lettre dans laquelle il lui demandait de l'argent : « J'avais économisé 50 livres que je te destinais; j'apprends ton infâme conduite dans la plaine de Mons. Oublie que tu avais un père... Mon fusil est chargé, lâche! et si jamais tu approches de ma maison, la terre de la liberté sera purgée d'un traître. »

XIV. — *12 juin 1790 (v. s.).*

Un caporal du régiment de Strasbourg, artillerie, achetait des légumes au marché; un inconnu lui adresse à l'oreille quelques paroles en allemand et, après avoir laissé tomber à ses pieds une bourse qui contenait deux cents et quelques livres, il s'enfuit. Le caporal n'entendait pas l'allemand; mais, persuadé que ce présent ne pouvait lui être fait qu'avec des intentions criminelles, il va déposer la bourse entre les mains du maire.

XV. — *8 mai 1792 (v. s.).*

A l'affaire de Quiévrain, Pie, grenadier, tombe dangereusement blessé auprès d'un de ses officiers : « Mon officier, achevez-moi, s'écria-t-il; mon officier, vous le voyez, je meurs à côté de mon fusil avec le regret de ne pouvoir plus le porter. » Pie n'est pas mort de ses blessures.

XVI. — *28 juillet 1790 (v. s.).*

La garde nationale de Calvisson, département du Gard, voulant donner un témoignage d'amitié et de fraternité au régiment de Guyenne, lui fit présent de deux barriques d'eau-de-vie. Il fut unanimement arrêté par les soldats que ces deux barriques seraient à l'instant vendues, et l'argent distribué aux malheureux qui avaient souffert dans les journées du 13 au 16 juin. Le régiment ne s'en est pas tenu à cet acte de générosité; il a ouvert pour le même objet une souscription qui s'est élevée à 600 livres.

XVII. — *29 mars 1792 (v. s.).*

Un maire du canton de Brives, département de la Corrèze, pour donner l'exemple aux jeunes gens de sa commune, quitte son écharpe et s'enrôle. Son père, son épouse veulent le retenir : « Serions-nous donc, répond le maire, moins braves que nos ennemis? Les aristocrates ont quitté femmes, enfants, héritages pour combattre contre la liberté; je pars, moi, pour la défendre. »

XVIII. — *13 novembre 1792 (v. s.).*

Des émigrés accablaient de mauvais traitements un de nos hussards qui, après avoir été blessé, était tombé entre leurs mains : ils le menaçaient de lui faire subir le plus cruel supplice. « J'ai soif, dit froidement le hussard, qu'on me donne à boire. » On lui présente de l'eau; il jette le vase à ses pieds, en disant : « C'est du vin qu'il me faut, je ne suis pas accoutumé à boire de l'eau ». — « Malheureux, lui cria-t-on, tu seras pendu. » Le prisonnier jette un regard de mépris sur celui qui venait de proférer ces paroles atroces : « Vil esclave, penses-tu intimider un homme libre? Apprends qu'il y a six millions de républicains en France, prêts à périr pour t'arracher la vie et celle de tes infâmes compagnons... voilà ma poitrine... frappe... ma mort ne restera pas sans vengeance. »

XIX. — *17 août 1791 (v. s.).*

Une tempête affreuse s'était élevée sur la Méditerranée : un bâtiment venait de faire naufrage à la hauteur d'Aigues-Mortes, département du Gard; il était prêt à s'engloutir avec son équipage; le rivage retentissait des cris des malheureux passagers. Les employés aux douanes se jettent dans un léger esquif, luttent avec courage contre les flots en fureur; cent fois la barque disparaît aux yeux du peuple qui couvrait le rivage. On oubliait le danger de ceux au secours desquels ils allaient, pour ne songer qu'à celui qu'ils couraient eux-mêmes. Enfin ils parviennent au bâtiment, chargent l'esquif des premiers passagers qui se présentent, les déposent sur le rivage, et retournent dérober de nouvelles victimes à la mort. Six fois ces généreux citoyens bravent tous les périls; ils ont la consolation d'avoir sauvé la presque totalité de l'équipage avant que le bâtiment soit englouti dans les flots.

XX. — *4 juin 1791 (v. s.).*

Thénard était en patrouille avec sept de ses camarades : attaqués par cinquante Autrichiens, ils tiennent ferme; sept sont couchés par terre; Thénard reste seul. « Rends-toi, ou tu es mort, » dit un uhlan. — « Vivre libre ou mourir », répond Thénard, en lui brûlant la cervelle; mais aussitôt il tombe lui-même percé de coups.

XXI. — *10 septembre 1791 (v. s.).*

Des Auvergnats, dont le plus âgé n'avait pas quinze ans, passaient en Espagne pour y faire leur tournée ordinaire, et y exercer leur petite industrie. A peine mettaient-ils le pied sur la frontière, que des alguazils se présentent pour leur faire prêter le serment prescrit aux étrangers par le tyran de l'Escurial. « Quoi! s'écrient unanimement ces jeunes montagnards indignés, nous serions assez lâches pour renier notre patrie! non, jamais » ; et aussitôt, sacrifiant sans hésiter le bénéfice qu'ils espéraient de leur tournée, ils fuient une terre barbare et inhospitalière, et rentrent sur le sol de la liberté, en faisant retentir l'air des cris répétés de: « Vive la France, vive la Nation! »

XXII. — *17 mai 1791 (v. s.).*

Tous les moyens de séduction sont mis en usage pour égarer les braves hussards ci-devant de Berchini, et ébranler leur fidélité. On les fait boire à discrétion pendant trois jours; le quatrième on les fait monter à cheval et marcher à travers les terres labourées et les marais : vers les trois heures après midi, on leur fait faire halte dans un endroit où on avait préparé des rafraîchissements pour les hommes et pour les chevaux. Ils étaient à peu de distance de l'ennemi qui leur faisait des signaux avec des mouchoirs blancs. On les harangue, on étale à leurs yeux de l'or, on leur fait de magnifiques promesses au nom des princes rebelles, on leur assure la liberté de piller sous peu de jours à discrétion le territoire français. Quelques-uns paraissent ébranlés; le plus grand nombre témoigne son indignation par de violents murmures: la division se met dans la troupe; l'ordre de mettre à bas les cocardes tricolores est donné; on les arrache à ceux qui refusent. Le colonel tue lâchement un de ceux-ci; l'infâme d'Emberlin en tue deux. Le brave Popowits crie à ses hussards : « A cheval, mes amis, à cheval, il est temps: nous sommes trahis. » Cinq officiers suivent son exemple, et répètent le même cri; plusieurs groupes se forment à leurs voix. Ils n'avaient qu'un seul étendard : un maréchal des logis sort des rangs, en arrache un second des mains d'un traître dont il coupe le poignet. Les groupes des hussards fidèles se réunissent, enlèvent de vive force la caisse du régiment avec une partie des équipages du colonel, et rentrent en France à toute bride.

XXVIII. — *28 juin 1793 (v. s.).*

Amand Sailland, à la fleur de son âge, entre dans l'un des bataillons de l'Orne: l'amour de la liberté et le désir d'exterminer les rebelles de la Vendée le font distinguer au milieu de ses frères d'armes. Dans la malheureuse affaire de Machecoul, une balle l'atteint près de la tempe gauche, et traverse sa tête: il perd la vue. Ses camarades volent à son secours; ils veulent le tirer de la mêlée et le porter à

XVII. — *29 mars 1792 (v. s.).*

Un maire du canton de Brives, département de la Corrèze, pour donner l'exemple aux jeunes gens de sa commune, quitte son écharpe et s'enrôle. Son père, son épouse veulent le retenir : « Serions-nous donc, répond le maire, moins braves que nos ennemis? Les aristocrates ont quitté femmes, enfants, héritages pour combattre contre la liberté; je pars, moi, pour la défendre. »

XVIII. — *13 novembre 1792 (v. s.).*

Des émigrés accablaient de mauvais traitements un de nos hussards qui, après avoir été blessé, était tombé entre leurs mains : ils le menaçaient de lui faire subir le plus cruel supplice. « J'ai soif, dit froidement le hussard, qu'on me donne à boire. » On lui présente de l'eau; il jette le vase à ses pieds, en disant : « C'est du vin qu'il me faut, je ne suis pas accoutumé à boire de l'eau ». — « Malheureux, lui cria-t-on, tu seras pendu. » Le prisonnier jette un regard de mépris sur celui qui venait de proférer ces paroles atroces : « Vil esclave, penses-tu intimider un homme libre? Apprends qu'il y a six millions de républicains en France, prêts à périr pour t'arracher la vie et celle de tes infâmes compagnons... voilà ma poitrine... frappe... ma mort ne restera pas sans vengeance. »

XIX. — *17 août 1791 (v. s.).*

Une tempête affreuse s'était élevée sur la Méditerranée : un bâtiment venait de faire naufrage à la hauteur d'Aigues-Mortes, département du Gard; il était prêt à s'engloutir avec son équipage; le rivage retentissait des cris des malheureux passagers. Les employés aux douanes se jettent dans un léger esquif, luttent avec courage contre les flots en fureur; cent fois la barque disparaît aux yeux du peuple qui couvrait le rivage. On oubliait le danger de ceux au secours desquels ils allaient, pour ne songer qu'à celui qu'ils couraient eux-mêmes. Enfin ils parviennent au bâtiment, chargent l'esquif des premiers passagers qui se présentent, les déposent sur le rivage, et retournent dérober de nouvelles victimes à la mort. Six fois ces généreux citoyens bravent tous les périls; ils ont la consolation d'avoir sauvé la presque totalité de l'équipage avant que le bâtiment soit englouti dans les flots.

XX. — *4 juin 1791 (v. s.).*

Thénard était en patrouille avec sept de ses camarades : attaqués par cinquante Autrichiens, ils tiennent ferme; sept sont couchés par terre; Thénard reste seul. « Rends-toi, ou tu es mort, » dit un uhlan. — « Vivre libre ou mourir », répond Thénard, en lui brûlant la cervelle; mais aussitôt il tombe lui-même percé de coups.

XXI. — *10 septembre 1791 (v. s.).*

Des Auvergnats, dont le plus âgé n'avait pas quinze ans, passaient en Espagne pour y faire leur tournée ordinaire, et y exercer leur petite industrie. A peine mettaient-ils le pied sur la frontière, que des alguazils se présentent pour leur faire prêter le serment prescrit aux étrangers par le tyran de l'Escurial. « Quoi! s'écrient unanimement ces jeunes montagnards indignés, nous serions assez lâches pour renier notre patrie! non, jamais » ; et aussitôt, sacrifiant sans hésiter le bénéfice qu'ils espéraient de leur tournée, ils fuient une terre barbare et inhospitalière, et rentrent sur le sol de la liberté, en faisant retentir l'air des cris répétés de: « Vive la France, vive la Nation! »

XXII. — *17 mai 1791 (v. s.).*

Tous les moyens de séduction sont mis en usage pour égarer les braves hussards ci-devant de Berchini, et ébranler leur fidélité. On les fait boire à discrétion pendant trois jours; le quatrième on les fait monter à cheval et marcher à travers les terres labourées et les marais : vers les trois heures après midi, on leur fait faire halte dans un endroit où on avait préparé des rafraîchissements pour les hommes et pour les chevaux. Ils étaient à peu de distance de l'ennemi qui leur faisait des signaux avec des mouchoirs blancs. On les harangue, on étale à leurs yeux de l'or, on leur fait de magnifiques promesses au nom des princes rebelles, on leur assure la liberté de piller sous peu de jours à discrétion le territoire français. Quelques-uns paraissent ébranlés; le plus grand nombre témoigne son indignation par de violents murmures: la division se met dans la troupe; l'ordre de mettre à bas les cocardes tricolores est donné; on les arrache à ceux qui refusent. Le colonel tue lâchement un de ceux-ci; l'infâme d'Emberlin en tue deux. Le brave Popowits crie à ses hussards : « A cheval, mes amis, à cheval, il est temps : nous sommes trahis. » Cinq officiers suivent son exemple, et répètent le même cri; plusieurs groupes se forment à leurs voix. Ils n'avaient qu'un seul étendard : un maréchal des logis sort des rangs, en arrache un second des mains d'un traître dont il coupe le poignet. Les groupes des hussards fidèles se réunissent, enlèvent de vive force la caisse du régiment avec une partie des équipages du colonel, et rentrent en France à toute bride.

XXVIII. — *28 juin 1793 (v. s.).*

Amand Sailland, à la fleur de son âge, entre dans l'un des bataillons de l'Orne: l'amour de la liberté et le désir d'exterminer les rebelles de la Vendée le font distinguer au milieu de ses frères d'armes. Dans la malheureuse affaire de Machecoul, une balle l'atteint près de la tempe gauche, et traverse sa tête : il perd la vue. Ses camarades volent à son secours; ils veulent le tirer de la mêlée et le porter à

l'hôpital. « Mes amis, laissez-moi, retournez à vos postes, je suis encore en état de me défendre; si l'ennemi s'approche, je ne le verrai pas, mais je l'entendrai. »

Ses mains pressées sur les deux ouvertures de ses plaies empêchent son sang de couler, et il reste sur le champ du combat. Bientôt il est atteint de deux autres blessures, l'une à la cuisse, l'autre à l'épaule.

Dans cet état affreux, il tombe entre les mains des brigands : son courage et sa constance redoublent la rage de ces tigres; meurtri de coups de crosse, sans traitement, sans nourriture, il reste quatre jours entiers exposé aux injures de l'air et baigné dans son sang.

Enfin, l'un de ses compagnons d'infortune, l'aide-chirurgien du bataillon, vient à son secours. On le transporte dans un hospice où il reçoit les secours et les traitements que son état exige. Trois mois après ses blessures étaient fermées; il commençait à se rétablir; il apprend que les troupes de la République ont mis les rebelles en déroute. Ivre de joie, il sort de son lit à tâtons; il s'esquive de l'hôpital; il marche seul et presque nu; il arrive à plus d'un quart de lieue de la ville; il rejoint ses compagnons; il se précipite dans leurs bras, en criant : « Mes amis, je ne regrette plus mes yeux, puisque la République est triomphante ».

La Convention nationale a accordé à ce jeune héros le brevet de capitaine et 2,400 livres de pension.

XXIV. — *25 messidor, l'an premier* [1].

Etienne Brisson, natif de Pont-sur-Yonne, était volontaire au cinquième bataillon formé à Orléans pour l'armée de l'Ouest. Il reçoit, à l'affaire de Saumur, une balle à la cuisse et une seconde dans le côté. « Je meurs, s'écrie ce héros, mais je ne mourrai pas sans vengeance » ; il dit, charge et tire plusieurs coups, au cinquième il expire.

XXV. — *11 novembre 1791 (v. s.).*

Lors de l'exécrable affaire de Nancy, vingt-deux soldats du régiment de Château-Vieux sont condamnés à expier dans les supplices l'honorable résistance qu'ils avaient voulu opposer aux desseins perfides de Bouillé. Ces infortunées victimes du royalisme marchaient à leur dernière heure à travers une rue étroite; l'un d'eux profite d'un moment de presse, et se glisse furtivement dans une allée (cette allée conduisait au logement de celle qu'il aimait).

Les vingt et une victimes reçoivent le coup mortel; on cherche de toutes parts celle qui manquait à ce massacre. Toutes les maisons de la ville sont visitées; et les bourreaux, fatigués de perquisitions inu-

1. Cette date correspond au 13 juillet 1793. Mais il n'est pas d'usage d'employer le calendrier républicain rétrospectivement, pour les dates antérieures à l'époque de sa promulgation (5 octobre 1793).

tiles, gémissent en pensant qu'un infortuné s'est soustrait à leur rage.

Au fond d'un grenier disposé pour recevoir des magasins de toile, est un réduit obscur et secret : c'est là que la jeune Elise a caché Philippe ; c'est là qu'elle l'a mis à l'abri de la rage de Bouillé; c'est là qu'elle le nourrit pendant trois mois à l'insu de ses parents mêmes qui habitaient la même maison.

La nouvelle du carnage de Nancy et de l'horrible exécution des Suisses s'était promptement répandue dans tous les cantons, elle y avait porté la désolation dans toutes les familles des infortunés soldats de Château-Vieux. Le père de l'un d'eux, un riche fermier des environs de Bâle, ne recevant plus des nouvelles de son fils, entreprend le voyage de Nancy. Il entre en frémissant dans cette ville désolée; il interroge tous ceux qu'il rencontre, et il craint leur réponse. Tous partagent ses peines ; personne ne peut l'instruire : enfin il découvre un soldat du régiment, qui lui dit : « Ton fils, bon vieillard, n'a point péri avec nos infortunés camarades ; j'ignore son sort, mais il allait souvent dans une maison, ici près, je te l'indiquerai. Rassure-toi, peut-être sauras-tu là ce qu'est devenu ton Philippe. » Le père court à la maison indiquée; la fille du logis se présente à lui : « Qu'est devenu Philippe?... » Craignant de trahir son amant, la jeune fille assure qu'elle ne peut l'en instruire; cependant elle invite le vieillard à se reposer un moment (ses parents étaient hors du logis). Le vieillard éploré lui parle de sa famille, du nombre de ses enfants, de la profession de chacun d'entre eux; il lui parle surtout de Philippe; il lui raconte mille petits détails qu'elle a entendus elle-même plusieurs fois de la bouche de Philippe. Avec quel intérêt elle l'écoute!... avec quelle attention ses yeux, fixés sur les lèvres de l'étranger, en suivent les mouvements rapides!... Vingt fois la sensibilité entr'ouvre sa bouche pour rassurer un père éploré... et chaque fois l'amour que tout alarme arrête ses paroles prêtes à s'échapper : cependant elle console le vieillard; et, sans compromettre la sûreté de ce qu'elle aime, elle laisse pénétrer dans le cœur d'un père quelques rayons d'espérance; elle lui promet de faire elle-même des recherches, et l'invite à repasser dans une heure.

A peine il est sorti qu'Elise vole au grenier : elle dépeint à son ami la taille, la figure, l'âge de l'étranger; elle lui raconte mot pour mot tout ce qu'il lui a raconté. « Ah ! c'est mon père !... Pourquoi as-tu différé le bonheur que j'aurai de le voir? Va, cours au-devant de lui. »

Le bon Suisse devance l'heure qui lui avait été assignée; il est déjà de retour... Elise le conduit à l'asile de son fils, ils sont dans les bras l'un de l'autre : aussitôt, les yeux baignés des douces larmes de la tendresse paternelle et de la reconnaissance, le bon père prend la main d'Elise et la place dans celle de son fils. « Mes enfants, mes bons enfants, que le ciel bénisse votre union, soyez l'appui de ma vieillesse. » Les parents d'Elise sont instruits du dépôt qu'elle avait gardé avec tant de discrétion; ils consentent à son mariage avec Philippe :

peu de jours après ce couple vertueux s'échappe, à la faveur de la nuit, d'une ville où les bourreaux de Château-Vieux étaient encore tout-puissants.

XXVI. — *30 brumaire, l'an second.*

Le siège de Granville, fait sans succès par les rebelles de la Vendée, a donné lieu à une multitude de traits héroïques dont nous enrichirons ce recueil. Il n'est ni homme, ni femme, ni enfant, ni vieillard qui n'y aient développé l'énergie républicaine : tous ont été employés dans les postes les plus périlleux; une chaîne continue de l'arsenal aux batteries assurait la plus grande vivacité dans le service des canons.

Les brigands crient du bas des remparts aux soldats du trente et unième régiment : « Vous nous trahissez; joignez-vous à nous, sinon nous vous traiterons comme les bleus » ; indignés de cette infâme préférence, les soldats ne leur répondent qu'en accélérant la rapidité de leur feu, au cri redoublés de : « Vive la République! »

Les rebelles répètent de tous leurs poumons : « Vive Louis XVII! » Les canonniers, en allumant leurs mèches, leur répondent : « Voilà du dix-huit. »

XXVII

Le jeune Sauvestre, de la commune de Bazal, a suivi son père au champ de l'honneur; à quatorze ans tambour de la première compagnie du corps de pionniers de l'armée des Pyrénées-Orientales, il s'est trouvé successivement à plusieurs affaires très chaudes. Blessé dangereusement au combat sanglant de Cabestany, il fait sa retraite avec courage; surpris avec plusieurs de ses braves camarades à Port-Vendres par la trahison de Saint-Elme, il se voit à la veille d'être fait prisonnier. « B..... d'Espagnols, lâches coquins, si vous m'avez moi-même, du moins vous n'aurez pas ma caisse. » A ces mots il la jette dans la mer, et, débarrassé de son poids, il parvient à se sauver.

Dans une autre affaire, son père, auprès duquel il était, ayant épuisé sa giberne, Sauvestre alla chercher dans celle des soldats qui avaient péri des cartouches qui étaient devenues inutiles. Par son industrieuse activité, il donna à son père les moyens de se battre sans relâche pendant toute l'action.

Sauvestre, aussi courageux que Barra, a un autre caractère de ressemblance avec ce jeune héros : tout ce qu'il peut économiser sur son prêt, il le fait passer à sa mère, chargée d'une nombreuse famille.

XXVIII

Mathieu Chevrillon, père de cinq enfants en bas âge, avait été réduit, par l'infortune, à quitter la profession de logeur qu'il exerçait; personne n'ignore que ces logeurs sont tenus d'avoir des registres sur lesquels ils inscrivent ceux qu'ils reçoivent chez eux.

Un émigré nommé Lecomte, voulant obtenir un certificat de résidence, croit qu'il ne lui sera pas difficile de corrompre un homme pauvre, chargé d'une nombreuse famille, et d'engager Chevrillon à placer son nom sur ses registres.

Il s'adresse à lui; Chevrillon, au premier abord, rejette avec fierté cette lâche proposition; l'émigré insiste, et lui propose une somme de douze cents livres. Chevrillon, réfléchissant qu'un émigré est de bonne prise, que le salut de la République est intéressé à arrêter les complots et de ces vils scélérats, paraît moins difficile, et l'ajourne au lendemain: aussitôt il se rend au Comité de sûreté générale, et fait sa déclaration. Le Comité l'autorise à accepter la proposition qui lui est faite, et à traiter avec Lecomte. Celui-ci est exact au rendez-vous; il dépose chez un notaire la somme convenue : alors Chevrillon abandonne son vieux registre à la discrétion de l'émigré qui le feuillette, et cherche l'endroit le plus favorable pour le faux qu'il veut y placer.

Le lendemain Lecomte se présente à sa section pour obtenir, sur la pièce falsifiée, son certificat de résidence; on l'arrête, on l'interroge, on l'envoie au tribunal révolutionnaire.

La Convention nationale, instruite du vertueux désintéressement de Chevrillon, a décrété que la somme qu'il avait dédaignée, lorsqu'elle lui était offerte par le crime, lui serait remise à titre de récompense nationale.

Un mois et demi s'écoula entre la publication de ce second numéro et celle du troisième. Le numéro III parut au milieu de germinal.

(A suivre.)

L'HYGIÈNE SCOLAIRE EN 1895

(CONSTRUCTIONS ET MOBILIER SCOLAIRES)

La *Revue pédagogique* a donné, au cours de l'année 1895, dans sa partie bibliographique, l'analyse des ouvrages ayant trait à l'hygiène scolaire; notre intention dans cet article est surtout de résumer les travaux faits au cours de l'année dernière, tant en France qu'à l'étranger, sur les questions relatives aux constructions et au mobilier scolaires.

Le nombre des microbes contenus dans l'air des classes après le séjour des élèves est considérable. Hesse avait déjà trouvé que le nombre des germes passait, par mètre cube, de 2,000 avant l'entrée des enfants à 35,000 après leur sortie. De nouvelles expériences faites en Allemagne par Ruete et Enoch semblent montrer qu'il faut presque décupler ce dernier chiffre; la moyenne trouvée par ces savants est, en effet, de 268,000 germes par mètre cube. Quelques-uns de ces germes sont extrêmement toxiques.

La conclusion à tirer de ces travaux est que l'aération des classes doit être faite avec une régularité absolue *quelle que soit la saison.*

Il est intéressant à ce point de vue de lire le travail fait par le professeur Serafini de Padoue sur les vitres perforées d'Appert comme moyen de ventilation[1]. Les recherches de notre confrère ont été opérées en hiver (de janvier à mars), par une température extérieure variant de + 3 à + 10. Dans l'intérieur de la salle, un poêle était allumé; lorsque sa porte était ouverte, une vitre perforée de 42 centimètres sur 49 donnait un accroissement d'entrée d'air de 16 mètres cubes par heure, qui se réduisait à 6 mètres cubes lorsque la porte du poêle était fermée. L'abaissement de température n'était que de 1 à 2 degrés le poêle étant ouvert, il était nul le poêle fermé.

L'inconvénient des vitres perforées, pour M. Serafini, ne résulte donc pas du froid, mais des courants d'air assez désagréables que ces vitres produisent lorsque leurs dimensions sont assez grandes pour assurer une ventilation sérieuse, d'un refroidissemment sensible de la température, et dans la diminution très notable de lumière qu'elles occasionnent[2].

---

1. Ces vitres sont exposées dans la section d'hygiène du Musée pédagogique.

2. Les vitres parallèles du Dr Castaing, qui s'arrêtent à $0^m,04$, l'une du bord supérieur, l'autre du bord inférieur de la fenêtre, n'offrent pas cet inconvénient. Ces vitres sont exposées au Musée pédagogique.

Quelle orientation doit-on donner aux classes pour obtenir le maximum d'éclairage? telle est la question que s'est posée M. Nussbaum et qu'il pense avoir résolue en transformant la paroi nord en un vitrage presque complet. Les raisons qui ont fait préférer à la Commission d'hygiène française de 1884 l'exposition au levant nous semblent cependant inattaquables; les fenêtres tournées au nord ne permettent pas au soleil de venir purifier l'atmosphère en détruisant la foule d'infiniment petits qui la remplissent pendant le séjour des élèves, ainsi qu'on l'a vu plus haut.

Le Dr Katz a indiqué un moyen très simple de constater le degré comparatif de fatigue des yeux par les différentes lumières artificielles. Il a remarqué que le clignement des yeux destiné à rétablir la sensibilité de la rétine était d'autant plus fréquent que la lumière était plus faible. Avec la lumière solaire ou l'éclairage électrique, les clignements sont de 18 à 20 par minute; ils augmentent d'un tiers avec l'éclairage au gaz (28 à 30), et arrivent à 70 lorsque la lumière est très faible. Les instituteurs ont donc là un procédé très facile pour déterminer l'éclairage de leurs classes.

Avant d'abandonner la question de l'éclairage, il y a lieu de citer les expériences faites en Angleterre au sujet de la viciation de l'air par l'éclairage artificiel. Ces expériences démontrent l'avantage de la lumière à incandescence par le gaz non seulement sur le gaz ordinaire, mais sur le pétrole qui peut répandre dans les pièces une certaine quantité d'acide sulfureux. Ce procédé d'éclairage semble cependant inférieur à celui par l'acétylène, qui développe à lumière égale une température beaucoup moindre et donne lieu à une quantité bien inférieure de vapeur d'eau et d'acide carbonique. Ajoutons qu'il consomme moitié moins d'oxygène, que son pouvoir éclairant serait quatre fois supérieur aux becs à incandescence et dix-neuf fois au bec de gaz ordinaire.

M. le Dr Mangenot a présenté à la Société de médecine publique une importante étude sur l'hygiène des constructions scolaires. Les principales innovations qu'il propose sont : 1° la suppression pour le sol des classes du parquet de bois, auquel il reproche d'emmagasiner les poussières et d'être trop sonore, et qu'il remplace par du bitume; 2° la création de bains-douches dans une pièce de l'école même; 3° l'établissement dans les cabinets à la turque d'une cuvette spéciale très basse affectant la forme d'une selle, au-dessus de laquelle l'élève devra s'accroupir, mais ne pourra pas s'asseoir[1]; 4° le chauffage de l'école entière à la vapeur; 5° la diminution des dimensions des salles de classe, qui, pour une population de 50 élèves, ne devraient plus avoir que 8 mètres sur 6m,50 au lieu de 9 sur 7; 6° la ventilation et l'aérage des classes par des ouvertures (portes et impostes mobiles

1. Une de ces cuvettes est déposée au Musée pédagogique.

vitrées) représentant la moitié de la superficie de la cloison qui fait face aux fenêtres et qui sépare la classe du couloir; 7° l'orientation des fenêtres vers le nord-est ou le nord-ouest, de façon à assurer un bon jour de ce côté et à permettre l'ensoleillement des classes par les impostes entre les heures de cours.

La communication du Dr Mangenot a soulevé de nombreuses objections. MM. Napias et Perrin ont protesté contre le retour aux cabinets à la turque, interdits par toutes les commissions d'hygiène et dont le système proposé n'est qu'une application. La réponse à cette réclation était malheureusement facile. M. Mangenot a fait remarquer, en effet, qu'il ne demandait pas de remplacer des cabinets à siège qui n'existent, malgré les règlements, dans *presque aucune école*, mais d'améliorer l'état actuel, c'est-à-dire les cabinets à la turque.

D'autre part, M. Trélat s'est élevé contre la diminution d'étendue des classes, alors que l'expérience a montré que les dimensions actuelles permettent aux maîtres de parler sans fatigue et aux élèves d'entendre et de voir de toutes les parties de la salle. Quant à l'aération par les ouvertures pratiquées dans la cloison faisant face aux fenêtres, ne pouvant s'effectuer qu'entre les classes, elle sera forcément insuffisante. Le séjour des enfants dans les salles viciant l'air d'une façon *continue*, la ventilation doit donc, elle aussi, être *continue*. Le vitrage lui semble, en outre, devoir être une cause de distraction pour les élèves.

Le chauffage à la vapeur a également rencontré des adversaires, qui reprochent à ce procédé son prix élevé d'établissement. D'après les chiffres apportés devant la Société, l'excédent de dépenses serait cependant racheté en onze ans par la diminution des frais d'entretien. Une statistique faite par la direction de l'enseignement primaire de la Seine établit, en outre, que, dans les écoles chauffées par des calorifères centraux, la température s'est maintenue entre 12° et 15°, et que jamais elle n'est descendue au-dessous de 10°, tandis que dans les écoles chauffées par des poêles elle est restée entre 5° et 10°. Il faut noter que dans les premières de ces écoles tous les services annexes, couloirs, escaliers, préaux, sont chauffés.

La Société a voté, comme conclusion de la discussion, qu'il y aurait lieu d'expérimenter l'école du système Mangenot.

Le Dr Tison a proposé, dans le *Génie sanitaire*, de remplacer dans les classes les parquets sur bitume, dont le prix est élevé (9 fr. 90 c. par mètre carré), par un procédé bien moins coûteux (1 fr. 25 c. le mètre carré). Ce procédé consiste à employer comme gitage du parquet une couche de scories recouverte d'un lait de chaux et de cendres fines arrosées elles-mêmes de goudron, dont on humecte également la face inférieure des planches.

La forme à donner au banc a provoqué diverses publications. L'une est due au Dr Gorini, qui a adressé au ministre de l'instruction

publique d'Italie deux rapports à l'occasion des expositions du Havre et de Budapest. Les types qu'il préfère en France sont les tables Delagrave, Mauchain [1], et Féret, qui sont toutes à distance nulle. En Autriche, le type généralement adopté est le banc « viennois » de Kunze, Dollmayer et Kretschmar, et le banc Lorenz, appelé « à reclination » parce qu'il permet la position inclinée en arrière. Ce banc présente un dossier montant jusqu'aux épaules.

En Allemagne, il semble, d'après l'éclectisme du Dr Kotelmann, de Hambourg, qu'il n'existe aucun principe arrêté. Les bancs sont à distances soit nulle, soit négative, soit positive.

Les bougies Chamberland sont en usage dans nombre d'établissements scolaires, notamment dans les écoles normales. Or, il est indispensable de les nettoyer de temps en temps pour assurer leur perméabilité et la stérilisation de l'eau. MM. Couton, pharmacien major, et Gasser, médecin aide-major, ont indiqué un procédé très simple qui semble donner les meilleurs résultats. Il consiste à immerger complètement les bougies : 1° pendant un quart d'heure dans une solution formée d'un kilogramme de chlorure de chaux et de 5 kilogrammes d'eau ; 2° pendant un autre quart d'heure, dans une deuxième solution formée d'un litre d'acide chlorhydrique et de 5 litres d'eau. Finalement on vide les bougies de leur contenu et on les passe à l'eau bouillie. Ces manipulations sont d'un prix très modique.

La question du filtrage des eaux a occupé également MM. Bordas et Ch. Girard, qui ont adressé à l'Académie des sciences une note sur l'emploi du permanganate de chaux. Ce sel, au contact des matières organiques, se décompose en détruisant tous les germes. Des appareils ont déjà été construits pour la mise en application de ce procédé.

Le surmenage à l'école préoccupe toujours M. Lagneau. Le savant académicien a communiqué à la Société de médecine publique une lettre du Dr Camescasse, médecin dans le département de Seine-et-Oise, qui se plaint du travail excessif exigé d'enfants de huit à douze ans en vue de l'examen du certificat d'études. Les enfants seraient gardés en classe, en dehors des heures prescrites, afin de multiplier le nombre des diplômes et par suite les chances d'avancement des maîtres.

Dans le traité d'hygiène scolaire qu'il a écrit en collaboration avec M. Burgestein, le Dr Netoliski, de Vienne, relate des expériences d'après lesquelles le nombre de fautes faites par cent soixante-deux élèves pendant quatre périodes de dix minutes de travail (additions et multiplications), interrompues par cinq minutes de repos, auraient été progressivement en augmentant de la première période à la dernière, alors que la difficulté des opérations était la même. Ces

1. Ce fabricant est Français d'origine, mais a son établissement en Suisse.

périodes nous semblent un peu courtes; alors qu'un enfant se met au travail, il commence souvent par une mauvaise phase, son attention n'étant pas encore fixée; puis les fautes diminuent, et elles ne redeviennent fréquentes qu'au moment où la fatigue atteint le jeune cerveau. La bonne période varie naturellement avec l'enfant et surtout avec son âge.

On sait depuis longtemps que les affections contagieuses, notamment celles qui entraînent une desquamation épidermique, comme la variole et la scarlatine, peuvent se propager par des lettres ou des livres. Il y a donc lieu pour les instituteurs d'exiger une destruction complète des cahiers des élèves atteints de ce genre d'affections, de ne pas lire en classe les lettres que des parents peuvent leur adresser pour leur annoncer la maladie d'un élève, de refuser tout prêt de livres aux enfants en convalescence.

La question de l'alcoolisme a soulevé trop de discussions l'année dernière pour que nous puissions négliger de signaler l'intéressant mémoire du Dr Arnould sur les alcools naturels et d'industrie. Avec MM. Riche et Rochard, et en opposition avec M. Alglave, notre confrère estime que s'il importe de surveiller de très près la rectification des alcools d'industrie (particulièrement ceux employés pour les liqueurs à essence), l'accroissement du nombre des alcooliques résulte bien plutôt de la quantité que de la *qualité* d'alcool absorbé. Nous partageons absolument son opinion.

Dr Galtier-Boissière.

CONCOURS DE L'UNION CENTRALE DES ARTS DÉCORATIFS

(ARTISTES FEMMES)

[L'enseignement du dessin dans nos écoles tend à se compléter très utilement par des notions de composition décorative appliquée qui reçoivent aujourd'hui une sanction élevée dans divers examens. Le compte-rendu suivant, où se trouvent exposés des critiques et des principes propres à éclairer quelque peu le sujet, nous a paru intéressant pour les membres actuels ou à venir du personnel enseignant peu initiés encore, pour la plupart, à cette étude toute nouvelle dans le milieu scolaire; elle est d'ailleurs toute pleine d'attraits, et si bien en rapport avec le génie national qu'elle ne saurait tarder à prendre un puissant essor. — *La Rédaction.*]

L'exposition des projets envoyés au concours de dessin industriel (artistes femmes), ouvert par l'Union centrale des Arts décoratifs, sur l'initiative de la section des dames, vient de clore ses portes, après un sensible succès, puisque l'Union centrale a dû la prolonger pour répondre au désirs des nombreux visiteurs.

Il y a là, en effet, un noble but, élever le niveau de la production des travaux d'art, une émulation des plus dignes d'être encouragée; de tels concours, appelant de tous les points de la France l'invention et le goût féminins à se manifester, ne peuvent rester stériles; et la vaillante section des dames qui s'est formée, à l'issue du dernier congrès, dans le but de soutenir l'art français, de protéger l'industrie féminine, va stimuler par son action les plus intéressants efforts.

Déjà se sont produites des manifestations souvent incomplètes, mais de bon augure, des tendances nouvelles dont quelques-unes dignes de remarque, et que des récompenses judicieusement attribuées sont venues signaler à l'attention publique. Tels sont, au premier rang, les deux projets qui, dans ce concours, ont reçu et bien gagné les premiers prix : le dessus d'ombrelle de Mlle Jeanne Bogureau, d'une coloration distinguée, d'un dessin ferme et délicat; original avec, au sommet, son semis de papillons légers, et, à la base, sa fine guirlande, feuillage et boutons d'or formant bordure; puis, le bandeau de cheminée de Mme Cottin, composition ingénieuse, à la fois riche et très discrète, harmonieuse, bien variée dans ses lignes, ses colorations, et où, sur un fond de verdure, genre vieille tapisserie, se détachent comme en un parterre des touffes d'iris aux tons éteints, de muguets aux larges grelots, relevés par le feston d'une capricieuse flamme d'or qui vient enchâsser gracieusement le bord de cet ensemble, et rappeler avec bonheur le voisinage du foyer.

D'autres projets doivent être cités encore et mériteraient d'être analysés en détail : ceux de Mmes Maguet, Miclési, Chotel, Mauguin, Gauthier, Lauzanne, où se révèlent, à des degrés divers, une véritable science d'arrangement, un sens artistique déjà fort cultivé,

une remarquable force d'exécution; tous ont été primés ou honorés de mentions.

Enfin, sanction singulièrement précieuse puisqu'elle témoigne de l'intérêt public, de nombreux achats, par des industriels et des particuliers, ont favorisé les artistes, tant parmi les objets primés que parmi les autres où les compositions charmantes ne font point défaut.

On peut donc dire sans hyperbole que l'heureuse initiative de la section féminine a fait connaître de réels talents, signalé aux industriels des sujets qui méritent leurs suffrages, rendu, par conséquent, le plus sérieux service à maintes femmes dessinateurs.

Peut-elle en rendre un autre encore plus élevé, plus large même, au public comme aux artistes? Nous le pensons, et cela, à la seule condition de parler tout haut devant tous, de publier, à côté des œuvres mêmes, le résumé des opinions émises par le jury sur la valeur des projets exposés.

Comme dans tous les concours ouverts sans sélection, il y a ici du bon et du médiocre, du mauvais quelquefois. Et pour n'en citer qu'un exemple afin de préciser, ce que je fais à regret, mais que je crois nécessaire, n'est-il pas déplorable de voir, faute d'un bon avis, des acquisitions s'égarer sur un projet comme celui-ci :

Bandeau de cheminée.
Calendrier semaine et horloge de Flore.
Calendrier des pierres.
Arc d'Iris et couleurs des saisons.
Fleurs de chaque mois et de chaque heure.

Et pour répondre à ce programme compliqué que s'est imposé l'infortunée concurrente, que nous donne-t-elle, hélas? Un pénible fatras de petits lacets, de petites fleurs informes montées en éventail sur de laides petites queues; de petites pierres, de petits signes du zodiaque, de tout petits cadrans portant de petites heures, le tout bordé d'un petit arc-en-ciel rectangulaire, un monde en miniature, enfin, à faire tenir dans ce pauvre bandeau de cheminée qui paraît vide malgré tout cela, tant ces enfantines petites choses sont nulles et mesquines.

Je parierais que ce jeu de patience est l'œuvre d'une toute jeune fillette ou celle d'une très vieille demoiselle, et je n'aurais point voulu leur faire de peine; mais il est vraiment désastreux, au point de vue de l'effet produit, de voir commander deux fois de semblables puérilités.

Je veux croire, pour me consoler, que les acheteurs sont de la famille de l'auteur; mais cela démontre bien qu'il faut que le jury se prononce sur toutes les œuvres envoyées, en donnant un classement par catégories; cela serait déjà quelque chose : 1, 2, 3, 4, *très bon, bon, médiocre, mauvais;* et nous voilà tous fixés sur l'appréciation des juges réputés compétents.

Et cela est d'autant plus facile que l'Union centrale use d'un mode irréprochable pour ménager toutes les susceptibilités, les envois restant désignés uniquement par un numéro, sauf lorsqu'ils sont récompensés. Une appréciation détaillée analytique de la valeur des œuvres par le jury, distincte pour chaque sujet donné, ne serait d'ailleurs pas moins utile, quand elle ne servirait d'abord qu'à détruire comme il le faudrait, pour atteindre le but visé par la section féminine, l'illusion de certaines concurrentes qui croient avoir fait œuvre d'art et n'ont rien pu produire de valable, faute de connaissances techniques suffisantes; cette appréciation épargnerait de stériles efforts et tracerait la route du succès; elle contribuerait aussi très puissamment à former le goût du public, qui ne demande souvent qu'un guide autorisé pour se délivrer des idées, des formes surannées où l'attachent ses habitudes.

L'Union centrale ne refuserait sans doute pas d'aller jusqu'au bout d'une tâche qu'elle a la gloire de s'être elle-même assignée. En attendant qu'elle y veuille consentir, essayons modestement de quelques réflexions personnelles sur les caractères généraux des cent quatre-vingts projets qui formaient l'ensemble des envois exposés.

Une bonne partie des concurrentes ont très heureusement emprunté le fond de leur composition à la flore, quelquefois aussi à la faune ornemanisées : iris, bouton d'or, anémones, hortensia, genêt, gui, azalées, chèvrefeuille et soleil, lierre et autres feuillages ont tour à tour servi de thème et fourni leurs frais éléments. Ecureuils, poissons et oiseaux, papillons et libellules ont de même trouvé place, avec plus ou moins de succès, dans plusieurs compositions. Le feu, les flammes ont parfois été employés, et enfin la figure humaine, mais à l'état de rares exceptions.

Peu de concurrentes se sont bornées à copier servilement la nature sans prendre la peine de l'assouplir, de l'atténuer, de la réduire à son rôle, secondaire ici, de laisser avec logique dominer les objets mêmes, ombrelles ou bandeaux, sur leur ornementation. Quelques débutantes cependant sont bien tombées dans cette erreur de l'excessif modelé : telle, cette brillante mais trop bruyante guirlande de roses, si habilement exécutée qu'elle semblait projetée hors du cadre; ou tel autre projet formé de maigres fleurs aux feuillages aigus s'enlevant en noir sur des fonds froids et clairs; telle guirlande de cerises au relief déplacé.

Quelle pauvreté décorative encore dans ce cercle de petits chats trop naïvement groupés, dans cette suite monotone de vingt têtes de hiboux semblables, sans caractère, sans rapports établis avec le reste du sujet! Jamais un portrait d'animal n'offrira d'intérêt placé hors de son milieu; ce sont des formes types qu'il faut chercher d'abord, d'allure puissante, originale, et réduites avant tout à l'état d'élément ornemental, simplifiées en même temps que très accusées dans leurs lignes essentielles.

Pour la figure humaine, deux essais seulement avec des jeunes filles à mi-corps; je devrais dire trois essais, car un certain projet peuplé de plus de cent, oui, de *cent* petits, tout petits personnages, doit bien avoir la prétention d'être compris dans les figures; mais je me refuse à le prendre au sérieux, et j'en reviens aux silhouettes de jeunes filles, très gentilles, l'une cueillant des feuilles d'automne, les autres se chauffant les doigts; très gentilles, mais trop menues, l'espace manquant pour les contenir: c'est une erreur d'employer la figure humaine lorsqu'on ne trouve pas moyen de lui faire dans la composition la place prépondérante que réclame son importance et sa dignité.

Pour en finir avec les éléments choisis, disons bien fermement que trop de concurrentes encore ont cru devoir se cantonner dans l'application des anciens styles : fausse Renaissance avec accompagnement de franges démodées et foule de petits rinceaux trop grêles, trop mesquins; faux Louis XV avec de minuscules bergers perchés sur des ombrelles parmi de petits motifs rocaille; ou bien encore faux persan, avec des dessins, des tonalités surtout, convenant fort bien à la faïence, point aux étoffes.

Certes on peut, on doit même parfois donner la préférence aux styles quand il s'agit, par exemple, de faire entrer une pièce nouvelle dans un ensemble marqué au sceau d'une époque déterminée; mais la première condition est alors de bien connaître les éléments ornementaux de cette époque pour ne point commettre d'hérésie, et les études que cela suppose sont rarement suffisantes.

Ici, cela n'était point le cas, la libre inspiration pouvait se donner carrière; celles qui l'ont compris ont sagement agi.

Elles sont nombreuses, en somme, les compositions d'un caractère nettement ornemental, d'une recherche franchement inédite. Toute une série de formes réellement créées, directement tirées de la nature, après une étude consciencieuse et raisonnée des formes organiques; toute une gamme de colorations non plus violentes, dominatrices, mais discrètes et soumises au tissu orné, quoique fraîches et brillantes au besoin, ou fines et tendres jusqu'à l'évanouissement, sont venues montrer le puissant parti qu'on peut tirer de la flore ornemanisée.

Un emploi très réussi de la faune interprétée a fourni, en particulier pour les manches d'ombrelles, de délicieuses trouvailles : un délicat petit poisson émaillé bleu et or, une libellule d'ivoire aux ailes étendues, une tête de coq d'argent ciselé, bien mise au point, simplifiées dans leurs contours, modifiées dans leurs colorations naturelles, ont offert des petits modèles de gracieuse originalité.

Est-ce à dire que l'on ne puisse tirer aucun parti de la nature même en se bornant à la copier? Non certes, mais comme il y a plus de chance d'être banal ou de commettre des œuvres déplacées! telle cette poignée d'ombrelle en bois sculpté, présentée par l'auteur à l'état même d'exécution, et sur laquelle figuraient une petite musaraigne et un gros charançon : « mauvais voisins », nous dit l'artiste; et pour

la main qui les tiendrait pressés, mauvais voisins aussi, nous semble-t-il.

N'interprète pas qui veut, nous le reconnaissons; cette opération suppose une sérieuse étude, une science acquise, et ne va point sans difficulté : telles concurrentes, en couvrant leurs bandeaux, leurs ombrelles, d'un lourd réseau de fleurs laborieusement construit, n'ont pas mieux produit que d'autres ayant usé de la fleur nature; la raideur, la sécheresse, le manque de variété dans les détails, les tonalités froides ou lourdes, ont gâté nombre de projets décorés de fleurs interprétées; en aucun genre il n'est aisé de réussir.

Et puis, au-dessus du choix des éléments, il y a les lois fondamentales à observer, les qualités essentielles à obtenir : parti pris arrêté; grandes lignes bien établies; proportion, équilibre entre les diverses parties; observation juste des valeurs; harmonie des colorations; variété dans les détails, etc.

Combien de compositions encore incohérentes, vides ou trop pleines, incertaines d'effet, heurtées de tons, dépourvues d'intérêt, et témoignant, à côté d'une bonne volonté touchante, d'une inexpérience profonde!

Et cependant quel soin général, quelle perfection même souvent dans l'exécution du travail! Elle est un peu effrayante cette science d'exécution, en même temps que très précieuse, parce qu'elle trompe aisément l'artiste sur la valeur réelle de son travail; ce n'est que la forme et l'expression, il y faut prendre garde; la forme ne compte qu'après le fond, l'expression après la pensée; elle ne tient pas lieu de fine observation, de trouvailles ingénieuses, de goût ni de science d'arrangement; c'est là que doit tendre l'effort. Il est peut-être nécessaire de le rappeler particulièrement aux artistes du sexe féminin; mais plus que d'autres elles sont aptes, avec leur tempérament souple, leur vive faculté d'assimilation, de profiter d'un bon avis.

Quelle charmante conviction, bien faite pour encourager l'Union centrale dans sa tâche généreuse, a régné dans le concours! Il n'est pas jusqu'aux devises choisies par certaines concurrentes qui ne révèlent avec quel cœur chacune s'était mise à la besogne.

L'art est divin, il crée et il ressuscite, écrit l'une dans son enthousiasme.

Alea jacta, écrit l'autre, dans sa résignation après l'œuvre en conscience accomplie.

Et une troisième : *Le temps seul est impartial.*

Quelle philosophie!... Non, Mademoiselle, vous vous trompez, il y a encore le jury de l'Union centrale; aussi, à l'année prochaine!

Mme B. Chegaray.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Enfin le moment est proche où nous pourrons, comme le hérisson, braver la terrible vipère!

On sait que ce dangereux reptile procède par inoculation d'une salive spéciale, d'un venin subtil qu'il introduit sous la peau de ses victimes au moyen de ses crochets agissant à la façon de lancettes. Le venin en question doit ses propriétés nocives à des substances toxiques *(échidnose, échidnotoxine)* auxquelles l'organisme de l'homme et de la plupart des animaux est particulièrement sensible. Cependant quelques espèces semblent réfractaires à l'action du venin de vipère; le hérisson, par exemple, présente une sorte d'immunité depuis longtemps connue et qui n'a jamais été expliquée d'une manière satisfaisante. Cette résistance du petit insectivore est telle qu'à poids égal il peut supporter des doses de venin trente-cinq à quarante fois plus grandes qu'un cobaye; il n'est pas d'ailleurs unique en son genre : la mangouste, par exemple, résiste, à poids égal, à une dose de venin de cobra (serpent bien plus venimeux que la vipère) cent cinquante à deux cents fois plus forte que celle nécessaire à tuer un cobaye.

Ces faits sont incontestablement intéressants; mais comme nous ne sommes ni hérisson ni mangouste, ils ne paraissent point justifier la phrase très rassurante par laquelle je commence cette causerie. A y réfléchir cependant, ils démontrent qu'aux toxines des venins des serpents il doit être possible d'opposer des substances antitoxiques, car on peut admettre, et nous en donnerons la preuve plus loin, que c'est par ce moyen que résistent les animaux réfractaires dont il vient d'être question.

Quelques physiologistes, et plus particulièrement MM. Phisalix et Bertrand, ont récemment étudié le venin de la vipère. Ils ont pu, à la suite de nombreuses et délicates expériences, établir que l'action de ce venin est due à une substance soluble ou toxine, et qu'à côté d'elle il existe dans le venin une substance vaccinante, une antitoxine; tant il est vrai que la nature met le plus souvent le remède à côté du mal.

Dans leurs premières recherches, les expérimentateurs avaient été conduits à admettre l'existence d'une substance vaccinante

en soumettant le venin à une température de 80 à 90 degrés, ou encore à l'action des courants à haute fréquence. Mais on pouvait objecter à leur manière de voir que, par ces agents physiques, chaleur ou électricité, ils ne faisaient que transformer les toxines, les atténuer et leur faire perdre leurs propriétés toxiques. Pour répondre à cette objection, ils ont essayé de séparer par filtration les deux produits supposés, se basant sur ce que certaines toxines sont connues pour être retenues par les bougies poreuses. L'expérience a pleinement confirmé leur manière de voir. Les produits toxiques du venin de la vipère restent sur la bougie, et les substances qui passent à la filtration possèdent des propriétés vaccinantes, si bien que des cobayes vaccinés avec ces produits filtrés peuvent supporter impunément des doses de venin actif plus que suffisantes pour les tuer en quelques heures s'ils n'ont point été préalablement vaccinés.

On se trouve donc, dès maintenant, en présence d'une antitoxine qu'il est possible d'opposer au venin de vipère, et c'est la vipère elle-même qui fournit la précieuse substance. Les physiologistes dont nous relatons les expériences ont alors cherché à expliquer pourquoi le hérisson résiste à l'action du venin de la vipère. Jusqu'ici on avait dû se contenter d'une explication qui, bien qu'assez ingénieuse, n'était pas de tous points satisfaisante.

Le hérisson, disait-on, dès qu'il voit la vipère, qu'il guette, se précipiter sur lui, pour se défendre se roule en boule et redresse ses piquants de telle sorte que les crochets du reptile ne peuvent arriver jusqu'à la peau et l'entamer; ils frappent les piquants et le venin s'écoule en pure perte. Après avoir provoqué à plusieurs reprises ces infructueuses piqûres, le hérisson s'élancerait sur la vipère sans avoir à craindre son venin en grande partie épuisé. Cependant des expériences précises ont démontré que ce petit roman, pour bien imaginé qu'il soit, n'est point l'expression de la vérité. Le hérisson ne craint pas les premières atteintes de la vipère et ne cherche pas à s'y dérober; il se laisse piquer sans reculer, et il a bientôt fait de réduire et de dévorer le reptile pour lequel il a un goût prononcé.

L'insectivore offre donc une immunité toute spéciale, une résistance très manifeste à l'action du venin de la vipère. Comment expliquer ce fait?

M. Phisalix est parvenu à démontrer que cette immunité résulte de ce que le sang du hérisson renferme une substance immunisante particulière. Il n'était pas très facile d'arriver à cette démonstration, car le sang du hérisson est toxique lui-même pour le cobaye, si bien qu'on ne pouvait songer à faire directement l'inoculation du sang de hérisson au cobaye pour constater ses propriétés vaccinantes par rapport au vaccin de vipère, puisque ce sang eût commencé par tuer le cobaye, procédé peut-être un peu vif pour vacciner contre un venin. Heureusement, en faisant chauffer le sérum du hérisson à 58° on lui fait perdre ses propriétés toxiques, en même temps qu'on lui conserve ses qualités immunisantes. Ce point ayant été établi, il a été facile de démontrer que la substance immunisante contenue dans le sang du hérisson a un pouvoir très notable et qu'elle met, dans les conditions de l'expérience, le cobaye à l'abri de la toxicité du venin de vipère. Ainsi s'explique très logiquement et d'une manière pleinement satisfaisante la résistance particulière présentée par le hérisson.

Nous n'eussions point insisté aussi longuement sur ces expériences, bien qu'elles présentent un intérêt pratique évident, si elles n'avaient une portée plus haute. Dans le venin de la vipère, nous trouvons, à côté des toxines, une substance antitoxique. Dans le sang du hérisson nous trouvons, à côté d'une substance toxique (celle qui tuerait le cobaye si on ne prenait certaines précautions), une substance antitoxique. Il est bien évident que cette dernière joue ce même rôle par rapport à la substance toxique du sang et que c'est ainsi qu'on peut comprendre que le sang d'un animal charrie impunément pour cet animal même une substance fatale à d'autres espèces.

Quoi qu'il en soit, le premier fait à retenir ici, c'est que, dans les deux cas, à côté de la toxine nous trouvons l'antitoxine. N'est-on pas autorisé dès lors à penser que l'origine de l'une est intimement liée à celle de l'autre; que les mêmes conditions de la vie des cellules qui favorisent la production d'une toxine déterminée conduisent en même temps à la genèse d'une antitoxine correspondante. S'il en est ainsi, les toxines animales se comportent comme les matières bactériennes (d'origine végétale, celles-ci) qu'on peut injecter dans l'organisme animal, dans des

conditions déterminées, pour y provoquer l'état réfractaire, état qui répond à la production de substances antitoxiques, immunisantes.

Un autre point à ne pas perdre de vue, c'est que l'antitoxine du sang du hérisson a des propriétés immunisantes vis-à-vis d'une autre toxine, celle du venin de la vipère. Ainsi, une même antitoxine animale peut intervenir pour s'opposer à l'action de plusieurs toxines différentes. C'est encore un fait qui rapproche ces produits animaux des produits microbiens; on trouve, en effet, des phénomènes de même ordre parmi ces derniers. On sait, par exemple (expériences de MM. Courmont et Charrin), que le sérum des lapins rendus réfractaires au germe du pus bleu atténue également la bactéridie charbonneuse; que les humeurs des sujets immunisés contre la rage (expériences de Szekely et Szana) détruisent le *Bacillus prodigiosus*, etc.

De cet ensemble de faits il résulte que les venins des animaux nous apparaissent très semblables, dans leur manière d'être générale, aux toxines microbiennes; cette conclusion n'a d'ailleurs rien qui doivent étonner, car dans les deux cas il s'agit de produits cellulaires, les toxines étant des manifestations de la vie des cellules. Si les cellules végétales (bactéries, micrococques, etc.) donnent naissance à des produits dont les affinités sont si grandes avec ceux que fournissent les cellules animales (cellules glandulaires de la vipère, cellules de l'organisme du hérisson), c'est une nouvelle démonstration de l'identité fondamentale de la substance vivante, du protoplasma, qu'on le considère chez les plantes ou qu'on l'envisage chez les animaux.



L'étude de l'évolution des êtres fait toujours l'objet des préoccupations d'un grand nombre de chercheurs; les théories succèdent aux théories; les doctrines nouvelles abondent, éphémères pour la plupart, malgré le succès qui marque souvent leur apparition et dont l'observateur impartial et de sang-froid s'étonne à juste titre. Il est bien difficile, dans une revue comme celle-ci, de tenir le lecteur au courant de tous les épisodes de cette lutte entre l'homme poussé par sa curiosité et la nature qui refuse de

M. Phisalix est parvenu à démontrer que cette immunité résulte de ce que le sang du hérisson renferme une substance immunisante particulière. Il n'était pas très facile d'arriver à cette démonstration, car le sang du hérisson est toxique lui-même pour le cobaye, si bien qu'on ne pouvait songer à faire directement l'inoculation du sang de hérisson au cobaye pour constater ses propriétés vaccinantes par rapport au vaccin de vipère, puisque ce sang eût commencé par tuer le cobaye, procédé peut-être un peu vif pour vacciner contre un venin. Heureusement, en faisant chauffer le sérum du hérisson à 58° on lui fait perdre ses propriétés toxiques, en même temps qu'on lui conserve ses qualités immunisantes. Ce point ayant été établi, il a été facile de démontrer que la substance immunisante contenue dans le sang du hérisson a un pouvoir très notable et qu'elle met, dans les conditions de l'expérience, le cobaye à l'abri de la toxicité du venin de vipère. Ainsi s'explique très logiquement et d'une manière pleinement satisfaisante la résistance particulière présentée par le hérisson.

Nous n'eussions point insisté aussi longuement sur ces expériences, bien qu'elles présentent un intérêt pratique évident, si elles n'avaient une portée plus haute. Dans le venin de la vipère, nous trouvons, à côté des toxines, une substance antitoxique. Dans le sang du hérisson nous trouvons, à côté d'une substance toxique (celle qui tuerait le cobaye si on ne prenait certaines précautions), une substance antitoxique. Il est bien évident que cette dernière joue ce même rôle par rapport à la substance toxique du sang et que c'est ainsi qu'on peut comprendre que le sang d'un animal charrie impunément pour cet animal même une substance fatale à d'autres espèces.

Quoi qu'il en soit, le premier fait à retenir ici, c'est que, dans les deux cas, à côté de la toxine nous trouvons l'antitoxine. N'est-on pas autorisé dès lors à penser que l'origine de l'une est intimement liée à celle de l'autre; que les mêmes conditions de la vie des cellules qui favorisent la production d'une toxine déterminée conduisent en même temps à la genèse d'une antitoxine correspondante. S'il en est ainsi, les toxines animales se comportent comme les matières bactériennes (d'origine végétale, celles-ci) qu'on peut injecter dans l'organisme animal, dans des

conditions déterminées, pour y provoquer l'état réfractaire, état qui répond à la production de substances antitoxiques, immunisantes.

Un autre point à ne pas perdre de vue, c'est que l'antitoxine du sang du hérisson a des propriétés immunisantes vis-à-vis d'une autre toxine, celle du venin de la vipère. Ainsi, une même antitoxine animale peut intervenir pour s'opposer à l'action de plusieurs toxines différentes. C'est encore un fait qui rapproche ces produits animaux des produits microbiens; on trouve, en effet, des phénomènes de même ordre parmi ces derniers. On sait, par exemple (expériences de MM. Courmont et Charrin), que le sérum des lapins rendus réfractaires au germe du pus bleu atténue également la bactéridie charbonneuse; que les humeurs des sujets immunisés contre la rage (expériences de Szekely et Szana) détruisent le *Bacillus prodigiosus*, etc.

De cet ensemble de faits il résulte que les venins des animaux nous apparaissent très semblables, dans leur manière d'être générale, aux toxines microbiennes; cette conclusion n'a d'ailleurs rien qui doivent étonner, car dans les deux cas il s'agit de produits cellulaires, les toxines étant des manifestations de la vie des cellules. Si les cellules végétales (bactéries, microcoques, etc.) donnent naissance à des produits dont les affinités sont si grandes avec ceux que fournissent les cellules animales (cellules glandulaires de la vipère, cellules de l'organisme du hérisson), c'est une nouvelle démonstration de l'identité fondamentale de la substance vivante, du protoplasma, qu'on le considère chez les plantes ou qu'on l'envisage chez les animaux.

***

L'étude de l'évolution des êtres fait toujours l'objet des préoccupations d'un grand nombre de chercheurs; les théories succèdent aux théories; les doctrines nouvelles abondent, éphémères pour la plupart, malgré le succès qui marque souvent leur apparition et dont l'observateur impartial et de sang-froid s'étonne à juste titre. Il est bien difficile, dans une revue comme celle-ci, de tenir le lecteur au courant de tous les épisodes de cette lutte entre l'homme poussé par sa curiosité et la nature qui refuse de

lui livrer ses secrets. Cependant un tel changement se manifeste dans certaines des idées qui avaient été accueillies avec faveur, qu'il est nécessaire d'en dire un mot.

Parmi les hypothèses qui concernent l'évolution, celles qui ont trait à l'hérédité avaient fait, dans ces dernières années, l'objet d'études approfondies, et on se rappelle encore l'enthousiasme qu'avait provoqué l'ouvrage de Weismann résumant avec art et groupant avec force tous les faits qui semblaient favorables à cette idée que les phénomènes de l'hérédité s'expliquent par une *prédétermination des caractères*. Toutes les propriétés de l'individu seraient contenues dans l'œuf, ou cellule primitive, et représentées par autant de germes distincts qui n'auraient qu'à se développer pour apparaître. Dans l'acte de la fécondation, les *plasmas ancestraux* des deux parents sont réunis dans l'œuf, et c'est par là que s'explique la transmission des caractères, car ce sont eux qui déterminent l'hérédité, qui représentent en un mot l'impulsion grâce à laquelle tout l'organisme doit dans son développement suivre une route tracée d'avance.

Or, voici comment M. Delage, professeur à la Sorbonne, s'exprime à propos de cette doctrine qui a fait, dès son apparition, des adeptes nombreux parmi les naturalistes trop prompts à accepter sans contrôle sérieux les théories brillantes.

« Le système de Weismann, dit M. Delage, repose sur une hypothèse fondamentale, celle des *plasmas ancestraux*. Si cette hypothèse est admissible, il n'a plus à répondre qu'à des critiques de détail; si elle est inacceptable, il s'écroule faute de base, quelle que soit la solidité du reste. C'est donc sur elle que doit porter ici notre examen.

» Eh bien, non seulement les *plasmas ancestraux* sont inadmissibles, mais leur existence même est inconciliable avec la théorie. Pour qu'il y ait des plasmas ancestraux, il faudrait que chaque individu produisît le sien, il faudrait que le soma[1] en ajoutât un nouveau à ceux que contiennent déjà les cellules germinales. Or, Weismann nie toute ingérence du soma dans la constitution du plasma germinatif. D'ailleurs, si ce nouveau

1. Le soma ou plasma somatique est la partie mortelle, végétative, d'un organisme. Il s'oppose au plasma germinatif qui ne meurt pas, mais qui, d'une façon continue, passe des parents à leurs produits.

plasma se formait, ce ne pourrait être qu'à l'image du soma qui l'aurait produit et les caractères acquis seraient héréditaires, ce que nie Weismann. Enfin, c'est l'idée même de la continuité du plasma germinatif que l'individu transmette à son fils le plasma qu'il tenait de son père, sans le modifier. Si donc l'individu n'ajoute pas un plasma fait à son image aux plasmas ancestraux de son plasma germinatif, son père n'en a pas davantage ajouté un, son grand-père non plus, ni aucun de ses ancêtres. Dès lors, d'où viennent les plasmas ancestraux? »

Cette critique très serrée, qu'appuient de nombreux faits d'observation, renverse absolument les idées actuelles sur l'hérédité. Aussi faut-il trouver autre chose pour expliquer tous les phénomènes classés sous la désignation d'hérédité. S'il n'y a pas dans l'œuf des germes prédestinés, s'il n'existe pas d'impulsion antérieure dirigeant son évolution, c'est donc au dehors de l'œuf, dans le milieu où il se développe, qu'il faut chercher les déterminants de cette évolution. C'est l'idée qui se fait jour, en effet, depuis quelques années, et nombre de naturalistes dirigent aujourd'hui tous leurs efforts vers ce nouvel objectif : déterminer quelles sont les conditions extérieures qui provoquent la différenciation des êtres.

Deux facteurs principaux sont généralement admis aujourd'hui, les *tropismes* et les *tactismes* [1], qui sont sous l'influence des agents mécaniques, physiques, chimiques, etc. La pesanteur, la chaleur, l'électricité, l'humidité, la lumière, les agents chimiques, entrent alors en jeu et sont des déterminants extérieurs qui n'ont plus rien à voir avec ces déterminants internes, de nature toute hypothétique, sur lesquels reposait la théorie des germes prédestinés. « En somme, dit encore M. Delage, et sans insister sur des exemples qu'il serait facile de multiplier, nous pouvons dire que l'on a le droit de concevoir l'arrangement des cellules d'où résulte la forme du corps et des organes comme la résultante des pressions, tractions, refoulements, dus à un cloisonnement inégal en les divers points, et d'une multitude de tropismes et de tactismes, ayant pour causes les agents mécaniques, physiques, chimiques,

1. On dit qu'il y a *tropisme* lorsqu'il y a déplacement d'organes sans modification des rapports des cellules composantes ; ex. : inflexion de la racine vers la terre, direction d'une fleur vers la lumière. Il y a *tactisme* quand des cellules libres se déplacent et modifient leurs rapports réciproques.

et les cellules elles-mêmes, chaque cellule prenant, sous l'action des forces multiples qui agissent sur elle de toute part, la position d'équilibre pour laquelle toutes les forces se neutralisent en une résultante nulle. »

On est encore au début de cette science nouvelle que M. Delage appelle la *Biomécanique*, science comportant l'étude de tous les agents qui peuvent intervenir dans la mécanique du développement; mais beaucoup de faits connus depuis longtemps permettent de fonder les premières assises de cette doctrine avec assez de solidité pour qu'il y ait lieu d'espérer que le monument tout entier sera durable.

Pour conclure, je citerai encore une phrase de M. Delage. « L'hérédité, c'est-à-dire la ressemblance du produit aux êtres qui l'ont engendré, est, dit-il, un résultat nécessaire et nullement mystérieux. Comment cette ressemblance pourrait-elle faire défaut quand le point de départ, l'œuf, est semblable et que les routes suivies sont semblables aussi ?... L'œuf est une structure extraordinairement délicate qui est prise dans ce dilemme : rencontrer à chaque instant des conditions identiques à celles qu'a rencontrées l'œuf du parent à la phase correspondante, et réagir à ces influences identiques par une modification identique et, par suite, suivre un développement identique, ou... périr désorganisé. Si donc il a vécu, c'est qu'il a rencontré, à chaque moment voulu, ces conditions identiques, et il n'est pas étonnant que, identique à l'origine à l'œuf maternel et ayant suivi la même évolution, il soit arrivé au même but. »

***

Nous venons d'attirer l'attention successivement sur deux questions de biologie générale où se manifestent de sérieux progrès de la science. Nous allons dire quelques mots maintenant d'une série de recherches physiologiques qui présentent un haut intérêt, parce qu'elles tendent à définir enfin le rôle qu'il y a lieu d'attribuer à certains organes qui sont restés jusqu'à nos jours absolument énigmatiques. Je veux parler de la glande thyroïde, du thymus, des glandes surrénales, etc., dont on commence seulement à soupçonner les véritables fonctions.

Il ressort des études qui se poursuivent depuis plusieurs années, que ces organes non seulement jouent un rôle bien déterminé,

mais encore que ce rôle a une importance capitale. Déjà Brown-Séquard avait montré, il y a quarante ans, que l'ablation des capsules surrénales entraîne la mort des animaux qui sont soumis à cette opération ; ses conclusions, après avoir été longtemps combattues, sont admises pleinement aujourd'hui. D'autre part, dans ces dernières années, M. Gley, à la suite d'une série d'études patientes, a montré que l'ablation de la thyroïde, si elle est complète, c'est-à-dire si elle est faite avec grand soin pour n'en laisser aucune trace, cause la mort des animaux ainsi thyroïdectomisés. Enfin, des recherches récentes de MM. Abelous et Billard ont établi que les fonctions du thymus chez les animaux où cet organe persiste toute la vie, chez la grenouille par exemple, ne sont pas moins essentielles, et que son ablation est suivie de la mort de l'animal.

Un autre fait à noter, c'est que les troubles qui conduisent finalement à la mort, dans ces conditions, revêtent dans tous les cas des caractères très comparables. Ce sont des troubles de nutrition caractérisés par des lésions cutanées, des hémorragies, etc. Ainsi chez les mammifères auxquels on enlève la thyroïde, le poil devient sec et rude, puis il tombe ; les hémorragies s'accompagnent de congestions intenses du cerveau et du cervelet. Les grenouilles que l'on prive de leur thymus manifestent une décoloration de la peau, indice de troubles trophiques cutanés intenses, etc. C'est donc la nutrition qui est atteinte, et elle l'est dans des conditions qui rappellent de très près celles qui accompagnent les empoisonnements de l'organisme par les toxines microbiennes. Or, comme on sait que la vie des tissus et des organes donne lieu d'une manière constante à des déchets ou produits de désassimilation qui ont tous les caractères de matières toxiques à un haut degré, il ne faut pas s'étonner que les physiologistes aient été amenés par là à considérer les organes énigmatiques qui nous occupent comme des glandes antitoxiques chargées soit de déverser dans le sang des produits capables de neutraliser les toxines de désassimilation qu'il charrie, soit d'opérer cette destruction des toxines dans l'intimité même de leur substance généralement très riche en vaisseaux. Si tel est bien le rôle des glandes thyroïdes, des capsules surrénales, etc., on s'explique que leur destruction, en privant l'organisme d'organes protecteurs importants et en favo-

risant l'accumulation des poisons des tissus, puisse amener de tels troubles que la mort en soit une conséquence nécessaire.

Parmi les faits qui semblent venir appuyer ces conclusions, qui n'ont pour elles que la logique, il faut faire entrer en ligne de compte les expériences répétées par lesquelles il a été démontré que l'introduction sous la peau de parties des glandes après leur ablation retarde ou amende les phénomènes qui marquent les troubles de nutrition. Les faits de cette nature qui concernent la glande thyroïde et les capsules surrénales sont des plus intéressants. Pour ce qui est du thymus, son insertion sous la peau, après l'ablation, n'a pas semblé prolonger la survie des animaux en expérience; par contre, les grenouilles ainsi traitées ne se décoloraient pas ou seulement très lentement; cela suffit à démontrer le rôle important de cet organe, puisqu'il parvient encore, dans ces conditions défectueuses, à atténuer dans une certaine mesure les effets des toxines de l'organisme.

***

Pour terminer cette causerie, je dirai quelques mots d'une tentative fort intéressante, qui a seulement une dizaine d'années d'existence, et dont il est, par conséquent, encore assez difficile d'apprécier la véritable valeur. Il s'agit d'essais qui ont été tentés en Amérique, en Norvège et en Angleterre pour obvier à la diminution qui se manifeste d'une façon continue dans le nombre des poissons comestibles, dont la pêche est une des ressources les plus importantes pour les pays qui possèdent une vaste étendue de côtes baignées par la mer.

Il y a nombre d'années que les statistiques démontrent la diminution progressive des poissons qui fréquentent les côtes. J'ai déjà eu l'occasion, à cette même place, de parler de ce phénomène. Les soles, les plies, les turbots, les barbues, poissons de grande consommation et de grand rapport, se montrent de plus en plus rares. A Terre-Neuve la diminution des bancs de morue est, paraît-il, très réelle. On incrimina pendant longtemps les procédés de pêche et particulièrement le chalutage. Avec les chaluts, disait-on, engins d'une grande brutalité, on dévaste les fonds, on arrache les plantes sous-marines qui donnent asile aux jeunes ou qui recèlent les formes animales ou végétales servant de pâture aux poissons. De là à interdire le chalutage dans une zone côtière déterminée, il

n'y avait qu'un pas, et ce pas fut rapidement franchi. On s'en prit aussi aux autres instruments employés pour la pêche près des côtes. On légiféra ferme, sur la nature des engins, sur la grandeur des mailles des filets, etc. Cependant aucun résultat ne paraît avoir été obtenu, si bien que les flottilles de petits canots non pontés qui, autrefois, sans s'écarter au delà de quelques milles, faisaient des pêches fructueuses, tendent peu à peu à disparaître. Elles sont remplacées par des bateaux de plus fort tonnage, capables de tenir la haute mer, et qui vont à une grande distance, là où peut s'employer le chalut. C'est ainsi que se sont constituées des sociétés de pêcheurs propriétaires de navires à vapeur, qui vont exploiter les fonds, loin de la côte, et qui restent plusieurs jours sur place, confiant leur pêche journalière à d'autres steamers construits pour une marche rapide et qui viennent apporter au port les produits recueillis dans leur tournée.

Malgré cette organisation toute nouvelle, le poisson se fait toujours assez rare sur les marchés; il semblerait que ceux qui, avec Huxley en Angleterre et G. Pouchet en France, estimaient que l'action de l'homme est impuissante à faire diminuer le nombre des habitants de la mer, se sont trompés dans leurs appréciations. Cependant ils avaient de bonnes raisons pour appuyer leur opinion; ne serait-ce que celle qui est tirée de l'extraordinaire fécondité de la plupart des espèces de poissons. Ce nombre, il est vrai, varie avec les espèces, mais quelques chiffres montreront que pour celles qui nous occupent en ce moment, en raison de leurs qualités comestibles, il est tel qu'il peut justifier l'appréciation des savants zoologistes que je viens de citer. Ainsi, une morue ne donne pas moins de deux à trois millions d'œufs, et ce nombre peut s'élever à neuf millions; une lingue en produit de huit à vingt millions; un turbot, de trois à quinze millions; une plie, une sole, un maquereau, de trois à sept cent mille. De tels chiffres sont très rassurants, et cependant les pêcheurs se plaignent avec raison, semble-t-il, de la relative rareté des poissons.

Comment expliquer cette diminution en présence d'une fécondité si grande que la destruction par la pêche ne peut être qu'une quantité négligeable? Il est à remarquer tout d'abord que, chez les animaux, le nombre des jeunes est d'autant plus considérable que ceux-ci doivent rencontrer de plus grandes difficultés pour

arriver à leur développement. C'est là une loi tout à fait générale, et il n'y a pas de raison pour qu'elle ne s'applique pas aux poissons aussi bien qu'aux autres êtres. Il y a donc lieu de penser que, parmi ces millions d'œufs tendant vers la maturation et le développement, il n'y en aura, même dans des conditions normales, qu'un nombre relativement petit d'élus. Or, si ces œufs ont plus de chances de terminer leur évolution sur des bancs offrant des avantages particuliers ou sur des fonds assez rapprochés des côtes, on conçoit aisément que ces bancs ou ces fonds, s'ils sont trop fréquemment bouleversés, seront peu à peu abandonnés; mais ailleurs, plus loin en haute mer, les bonnes conditions de développement se trouveront peut-être diminuées, et alors, parmi tant de millions d'œufs, des quantités énormes ne pourront parcourir le cycle de leur développement. De là, sans que le pêcheur intervienne directement, une diminution considérable dans la multiplication des espèces. Nous disions plus haut que, pour obvier à ces inconvénients, on avait édicté maintes mesures, portant principalement sur la nature des instruments de pêche employés. En Amérique, en Angleterre, en Norvège, on a fait plus : diverses sociétés se sont fondées qui se livrent à la pisciculture marine. De grands viviers ont été organisés, de grands laboratoires édifiés, où l'on procède à l'élevage des œufs fécondés des soles, des turbots, des morues, etc.

Je ne puis entrer ici dans le détail de l'organisation de ces *piscifactures*; qu'il me suffise de dire que les œufs sont soignés jusqu'à ce que les alevins auxquels ils ont donné naissance aient résorbé leur vésicule vitelline. A cette période du développement ils sont mis en liberté sur les lieux de pêche.

C'est à Flödevig, près d'Arendal, en Norvège, qu'a été organisé, en 1884, le premier établissement de pisciculture marine d'Europe. Il peut traiter actuellement 400 millions d'œufs par saison [1].

Le *Fishery Board for Scotland* a établi en 1894 un établissement sur le même modèle à Dunbar; pour 1895, les jeunes poissons se répartissent de la façon suivante : carrelets, 38,615,000; morues, 2,760,000; turbots, 3,500,000; soles, limandes, 1,300,000; autres poissons plats, 1,050,000.

1. Dr Wemyss Fulton, *État actuel de la pisciculture marine*, dans la *Revue générale des sciences pures et appliquées*, n° 5, 15 mars 1896.

Aux États-Unis il existe un établissement d'aquiculture marine à Gloucester, et la *Fish Commission* en a plus récemment construit un à Wood's Holl. Dans ce dernier, la production de la saison 1894-1895 peut être évaluée à 175 millions de poissons et de larves de crustacés (morues, églefins, homards, etc.). Enfin, à Terre-Neuve, à l'île de Dildo (baie de la Trinité), et au Canada, des établissements de même nature s'occupent de la reproduction du homard et de la morue.

Ces divers établissements, dont l'organisation première ne coûte pas plus de 20,000 à 40,000 francs, fonctionnent au moyen de budgets assez modestes, qui ne dépassent pas 14,000 couronnes en Norvège, mais qui atteignent cependant 15,000 dollars par an à Wood's Holl. Les résultats obtenus ne peuvent être encore appréciés, en raison du peu de temps écoulé depuis la fondation des piscifactures; il sera intéressant de voir, dans un certain nombre d'années, si les prévisions des promoteurs de ces grandes entreprises se sont réalisées.

Il semble, en tous cas, que le procédé préconisé en France n'est point à dédaigner. Il consiste à réserver, dans les lieux de pêche, des espaces où la pêche est complètement interdite pendant un nombre d'années déterminé. On peut espérer que, le calme revenant sur ces fonds épargnés, les poissons s'y développeront à loisir, répandant autour d'eux les produits de leur exubérante fécondité. Il ne serait point étonnant que, par cette méthode, on arrivât à d'excellents résultats. Il faut remarquer en effet que l'élevage pratiqué dans les piscicultures remet en liberté des alevins encore bien mal armés pour résister aux nombreuses causes de destruction ; ils se trouvent immédiatement jetés dans des milieux où la pêche continue à s'exercer et qui n'offrent pas, par suite, des conditions très favorables à leur développement. Il y a donc lieu de craindre que tant d'efforts ne s'exercent en pure perte. Faut-il attribuer à l'influence des piscicultures la progression, qui paraît constante depuis 1880, du nombre des aloses *(Clupea sapidissima)* sur la côte Atlantique des États-Unis? l'avenir seul pourra éclairer la question. Il semble, pour le moment, que le mieux est d'attendre avant de se prononcer définitivement.

D[r] H. Beauregard.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Comprendre, savoir, vouloir. — D'un discours prononcé par M. Albert Sorel, de l'Académie française, le 1er juin, à l'occasion du vingt-cinquième anniversaire de la fondation de l'École libre des sciences politiques, nous extrayons une page qui sera lue avec plaisir et profit :

« Nous ne sommes pas les jardiniers d'une exposition de fleurs. Notre objet n'est pas de distribuer des diplômes et de peupler de nos diplômés les bureaux des administrations. Il est plus haut : il est de répandre dans le pays des hommes, des citoyens. Et il ne suffit pas pour cela de dérouler devant les jeunes gens les expériences du passé, d'en tirer les leçons et le conseil, d'y dégager l'accidentel et le permanent, de façon que, dans la confusion des affaires présentes, l'œil s'habitue à discerner ce qui passe, et qu'il faut négliger, de ce qui demeure, et sur quoi seul on fonde.

Nous aurions fait, en vérité, peu de chose, si nous avions simplement adapté aux examens administratifs les procédés célèbres de la grande industrie pédagogique qui pousse chaque été, vers les salles d'examen, des flots de plus en plus serrés de candidats de plus en plus bourrés de formules. L'examen n'est que le premier chapitre, le vestibule : c'est en vue du lendemain que nous travaillons. Notre enseignement ne donnera sa mesure et ne portera ses fruits que plus tard, quand nos élèves, jetés aux affaires, n'ayant plus à répondre à des questions, mais à résoudre des questions, forcés de juger par eux-mêmes et de décider, devront trouver dans leur mémoire les notions, dans leur esprit les ressources, dans leur caractère le ressort qui font l'homme d'action. Nous ne pratiquons pas la culture intensive, la culture de laboratoire ou de ferme modèle ; nous préparons, à la bonne terre de France, des cultivateurs qui travaillent au dehors, résolument, sous le ciel incertain, et que ne déconcertent ni les sautes du vent ni les tempêtes.

Comprendre et savoir est beaucoup. Vouloir est davantage, et c'est le degré supérieur de toute éducation politique, la condition sans laquelle le reste est inutile. Veut-on encore, en France ? Oh ! sans doute, on veut arriver, tout le monde, partout, très vite, par tous les moyens, non à la fois, ce qui est impossible, mais, au moins, en se pressant, se chassant, se culbutant les uns les autres. Arriver, pourquoi ? Pour être là, rien de plus, la plupart du temps. De ceux qui se poussent ainsi, sans autre valeur et sans autre dessein, le présent s'en soucie trop, la postérité s'en vengera et ne s'en souciera plus. Le flux de la mer apporte à chaque marée sur la grève des coquilles et des algues ; le reflux les y laisse, elles s'y dessèchent, et il n'en reste ensuite qu'un peu de sable dont les enfants construisent leurs forteresses.

Le vrai vouloir, le grand vouloir humain, celui sans lequel il n'y a ni peuples forts, ni peuples prospères, ni peuples gouvernables, ni hommes de gouvernement, ne connaît point cet égoïsme et cette âpreté. C'est à celui-là qu'il faut s'exercer.

Après avoir appris à connaître le bien de son pays, il faut apprendre à vouloir ce bien et à y contribuer. Le corps social n'est point un être ayant une vie propre, indépendante de la vie des hommes qui le composent; il ne vit que par le concours des volontés individuelles. C'est pourquoi la science politique est une branche des sciences morales et se confond souvent avec la science des bonnes mœurs.

C'est la grandeur de l'homme, mais aussi sa responsabilité lourde, d'être condamné à vouloir son propre bien.

Rien ne peut le dispenser de cet effort. Toute défaillance de la volonté n'est pas seulement coupable, chez l'individu, elle est funeste à tout le peuple. J'aperçois de ce côté le principal péril de demain et, par suite, pour nous, le principal devoir d'aujourd'hui.

La science n'est qu'une lumière. Qu'importe qu'elle éclaire mon chemin, si je n'y veux pas marcher? Qu'importe que les lois me donnent la liberté d'action, si je ne veux pas agir? Je n'aurais à m'en prendre de ma propre défaillance ni à une science que je n'aurais point su comprendre, ni à une liberté dont je n'aurais point su profiter. Et si, lassé de mon inertie, désespéré de moi-même, je me fais de mon infirmité une sorte de loi de salut public et me réfugie, comme on dit, dans le principe d'autorité, c'est-à-dire que, de ma volonté débile, j'en appelle aveuglément à la volonté d'un autre homme, je n'échapperai point encore, par cet expédient, à ma condition humaine, car ce qu'on appelle autorité n'est, en soi, qu'un mot vide, il n'est rien et ne peut rien. Il n'y a d'autorité efficace que celle que crée la volonté commune et que soutient cette volonté. L'autre, celle qui procède de l'abdication de tous, n'est qu'un fantôme, un épouvantail, une armure qui sonne creux quand on la touche, qui chancelle, se disloque et s'écroule quand on la frappe.

S'il y a une science politique, j'oserais dire que c'en est le principal précepte; et, pour revenir à vous, mon cher directeur[1], c'est ce que vous nous avez appris à enseigner dans les commencements critiques de cette École, ce que nous devons continuer d'enseigner encore dans les jours heureux, car la vie sociale n'est qu'une alerte continuelle et le sommeil y porte la mort. Si donc nous avons fait quelque chose, nous l'avons fait par là, et si, après nous, un jour, dans la France apaisée, libre et prospère, donnant au monde de beaux exemples de liberté et de justice, continuant de peupler la terre de chefs-d'œuvre, quelque historien des temps difficiles cherche la trace des bons ouvriers qui, sans jamais désespérer de l'intelligence et du cœur de la jeunesse française, ont obscurément, modestement creusé le sillon et ense-

1. M. Boutmy.

mencé le champ, il trouvera une médaille commémorative de cette journée, il y lira votre nom et il personnifiera en vous toute votre Ecole ; nous aurons ainsi notre part collective dans l'honneur qui vous sera rendu ; mais vous aurez la première, la plus belle, et ce sera justice. »

L'ÉDUCATION POPULAIRE DES ADULTES EN ANGLETERRE, avec une préface de M. *F. Buisson*; Paris, Hachette, 1896. — La question de l'éducation populaire, des cours d'adultes, conférences, patronages scolaires, est une des plus actuelles et des plus attractives de l'heure présente. Il n'est pas un esprit sérieux, préoccupé de l'avenir du pays, qui n'en comprenne l'importance. D'autres peuples l'ont comprise aussi. L'Angleterre, l'Amérique s'en préoccupent. Il est intéressant de voir ce qu'elles ont tenté sur ce domaine. M. Buisson a pensé qu'il serait utile de les interroger, non pour faire exactement ce qui se fait là-bas, mais pour en tirer exemple, encouragement et suggestions.

« Quelques jours passés à Londres, dit-il, ont suffi à nous faire reconnaître la richesse du sujet et à nous convaincre du service que pourrait rendre un examen plus approfondi des exemples que l'Angleterre nous donne. Non pas qu'en pareille matière l'exemple d'autrui puisse dispenser d'une inspiration personnelle et originale. Ce n'est pas résoudre un problème que de copier la solution trouvée par d'autres et pour d'autres. La spontanéité est manifestement la première condition du succès, quand il s'agit d'œuvres qui ne valent que par leur exacte adaptation aux besoins du temps, de la race et du milieu.

« Il n'en demeure pas moins utile et sage de se renseigner sur ce qui a été fait ailleurs. D'un pays au pays voisin, les différences, si profondes qu'elles soient, ne le sont jamais assez pour que l'un n'ait rien à apprendre de l'autre. Et surtout en fait d'éducation populaire, il y a un tel fonds commun de nécessités humaines et sociales, partout les mêmes, qu'il serait déplorable d'ignorer le reste du monde et de se priver ainsi de tout le bénéfice des expériences d'autrui. »

Au lieu d'une simple étude ou d'une narration, l'auteur de ce livre a pensé qu'il valait mieux donner directement la parole aux hommes mêmes qui ont fondé ou qui dirigent ces œuvres. Il a réuni une vingtaine de monographies, notices, rapports, provenant directement des secrétaires, présidents, directeurs des sociétés d'éducation populaire, dont chacun retrace à son tour l'histoire, le but, les moyens, les résultats, les perspectives, l'action sociale de ces généreuses et ingénieuses entreprises. Ces notices, écrites en anglais, ont été traduites par des plumes habiles et compétentes, et offrent aux lecteurs français un vaste champ d'information et de réflexions.

Ces notices sont précédées, comme introduction, par les études si remarquables et si remarquées que M. Chevalley a publiées dans le *Temps* et le *Journal des Débats*. C'est donc une vue d'ensemble du

grand mouvement qui s'est produit depuis quelques années en Angleterre. Une seule notice est relative aux États-Unis d'Amérique; elle traite de la colonie universitaire de Hull House à Chicago.

Les différents chapitres de l'ouvrage nous font passer en revue tour à tour : les cours du soir, l'extension de l'enseignement universitaire, les colonies universitaires, les institutions polytechniques, l'éducation sociale de l'ouvrier, les sociétés de lecture et les bibliothèques, et les institutions spéciales pour les jeunes filles.

Chacun de ces chapitres mériterait une étude spéciale. On lira avec le plus vif intérêt ceux qui traitent des efforts faits par les étudiants et les professeurs des universités pour étendre au peuple les bienfaits de leur savoir. La colonie universitaire de Toynbee Hall est de tous points remarquable. Un homme de bien, M. Barnett, doué d'un grand cœur et d'une volonté énergique, invitait quelques gradués des universités à venir vivre quelque temps au milieu d'un des quartiers les plus misérables de Londres; il les engageait à adopter un genre de vie modeste, à fonder une sorte de club ou maison commune où ils pourraient habiter, et à créer ainsi sur place une association sans couleur politique ni religieuse, destinée à jeter un pont entre les classes dites dirigeantes et les classes populaires. Ainsi fut fait. De nombreux étudiants ont répondu à l'appel. En souvenir de l'un des leurs, un des meilleurs, un des plus ardents, mort jeune, Arnold Toynbee, ils réunirent une somme assez considérable, et la consacrèrent à cette œuvre à laquelle ils donnèrent le nom aimé de leur camarade.

L'institution s'est fortifiée, s'est étendue; il s'y fait des cours de toute sorte; ouvriers et étudiants apprennent à se connaître, à s'apprécier; ils fraternisent; ils gagnent, au contact les uns des autres, une plus grande connaissance de la vérité, de la réalité, un sentiment plus vrai, plus vif, plus profond de la solidarité sociale. La colonie universitaire est devenue riche, très riche; elle a fondé des sociétés de gymnastique, de jeux, d'excursions, des sociétés coopératives, des comités locaux de secours aux ouvriers sans travail, etc. Elle possède d'importants locaux, une maison où des étudiants prennent pension, et qui fait ses frais, et puis les locaux destinés à toutes les œuvres de la société, salles de cours, bibliothèques, salles de réunion, salons de conversation, etc. Le tout au milieu d'un quartier populaire, même misérable. C'est une sorte d'oasis de la fraternité, ou, si l'on veut, le grenier d'abondance d'où le bon grain est semé sur le vaste champ qui l'entoure.

Cet exemple a été suivi. Dix autres colonies du même genre ont été fondées à Londres, et y font le plus grand bien, et y prospèrent. D'autres à Glasgow, à Bristol, à Manchester, à Édimbourg. L'idée a passé les mers, et plus de vingt universités américaines l'ont adoptée et la mettent en pratique. Voilà du vrai socialisme, intelligent, utile, généreux, qui rehausse la dignité humaine et surexcite l'initiative individuelle, qui cherche l'égalité par en haut et qui met en commun

les biens les plus précieux de la terre, les biens spirituels et les affections du cœur, la science et la bonne volonté.

Nous nous sentons petits en regard de si nobles et si gigantesques efforts. Notre pays n'est pas resté inactif, mais nous en sommes sur ce terrain à de simples débuts. Que sont, par exemple, nos modestes bibliothèques municipales et populaires à côté de ces magnifiques établissements où l'Angleterre et l'Amérique offrent aux ouvriers le confort, toutes les aises qui rendent la lecture facile, commode, agréable, et qui font de la maison des livres un lieu plus plaisant et plus attrayant que les sofas et les glaces à cadre doré de nos estaminets?

Mais il faudrait reproduire tout le volume, pour en épuiser l'intérêt. Il nous suffira, pour le moment, de l'avoir signalé à nos lecteurs comme une mine précieuse où les braves gens trouveront plus d'un filon à exploiter. Ce livre est un nouveau et important service que M. Buisson aura encore rendu à la noble cause à laquelle il a consacré sa vie.

J. S.

Histoire générale depuis 1789 jusqu'a nos jours, par MM. *Ammann* et *Coutant*; 1 vol. in-12, de VI-388 pages; Paris, Nathan, 1896. — Le nouveau volume que MM. Ammann et Coutant viennent de publier dans la *Collection de l'enseignement primaire supérieur* forme la troisième année de leur cours d'Histoire moderne. Les auteurs y ont suivi la méthode d'enseignement qui leur avait si bien réussi pour les précédentes publications. L'ouvrage est divisé en deux parties d'égale importance, mais de valeur différente. La première, qui comprend cinq chapitres et reproduit les principaux traits de l'histoire générale de 1789 à 1830, est de beaucoup moins intéressante que la seconde, qui contient une série de monographies très étudiées sur les différentes puissances de l'Europe contemporaine. Dans la première, en effet, nous avons en vain cherché une cohésion, une philosophie de l'histoire; les cadres sont nets, mais peu d'idées, souvent des inexactitudes, et quelquefois même des contradictions. Cette partie est trop chargée de faits souvent insignifiants, qui ne sont rattachés l'un à l'autre par aucun lien; c'est comme une lanterne magique, où l'on ferait passer sous nos yeux des vues sans rapport entre elles.

Il y a aussi de fâcheuses lacunes. Au chapitre VI notamment, pourquoi n'avoir rien dit du libéralisme russe, qui provoqua l'insurrection de décembre 1825 et se termina par l'exécution du poète Ryléiev, du jurisconsulte Pestel, de Mouraviev-Apostol, l'oncle du ministre actuel de la justice, enfin de Bestoujev-Rioumïn.

« Ils avaient voulu, dit M. Rambaud, l'indépendance des paysans, plus d'égalité dans les droits et de fixité dans la loi. Malgré leurs fautes, qu'ils rachetèrent de leur vie, ils avaient su montrer qu'il y avait en Russie des hommes capables de mourir pour la liberté. » En mentionnant les tentatives des « décabristes », MM. Ammann et Coutant

auraient rendu plus intelligible le règne réactionnaire du tsar Nicolas Ier.

Ces réserves faites, nous n'avons qu'à faire des éloges du récit sur les débuts de la première coalition et à signaler une citation très heureuse du duc de Richelieu sur l'alliance désirée de la Russie et de la France, un exposé très clair des caractères généraux de la Révolution de 1848, et spécialement de la Révolution en Prusse.

Dans la seconde partie, nous avons relevé aussi quelques oublis, par exemple, la bataille de Langensalza (1866), qui décida du sort du royaume de Hanovre et où l'armée du roi aveugle Georges V résista pendant quarante-huit heures aux Prussiens très supérieurs en nombre. À cela près, il faut louer presque sans réserve les auteurs. Le style est toujours précis, clair, élégant, et l'intérêt du récit, bien coordonné, est toujours soutenu.

Cette seconde partie se compose d'une introduction sur le mouvement général du XIXe siècle, qui est très vivante, d'études sur les différents États, et d'une conclusion patriotique sur « le rôle actuel de la France dans le monde ».

Mentionnons entre autres le chapitre sur l'Angleterre et tout particulièrement la leçon sur le développement de l'enseignement populaire, qui est très actuelle. L'histoire des *Trades Unions* est bien tracée, mais n'est pas tout à fait au point; de même pour les luttes de l'Irlande contre l'oppression anglaise, il n'est pas entièrement juste de dire que ce fut une guerre de religion, c'est plutôt une guerre sociale. La question slave, toujours si complexe, est clairement et impartialement exposée.

En somme, cet ouvrage intéressera réellement nos jeunes gens, parce qu'ils y apprendront, en faisant mieux connaissance avec les autres peuples, la cause de certaines inimitiés et la justification de certaines sympathies. G. BONET-MAURY.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique *(Suite).*

Cours des écoles primaires élémentaires, publié sous la direction de M. *E. Cazes* :
Sciences physiques et naturelles avec des notions d'hygiène (cours élémentaire). Paris, Delagrave, in-12, 1896.
Musique et Chant (cours moyen). *Guide du Maître* (cours moyen). Paris, ibidem, in-8°, 1896.
Géométrie plane à l'usage des candidats à l'école centrale, par *M. Weil*, Paris, ibidem.

Bibliothèque des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles, publiée sous la direction de M. *Félix Martel* :
Économie domestique, par Mme *Schéfer* et Mme *Amis*. Paris, Delagrave.
Lectures allemandes (Natur und Arbeit : la Nature et le Travail), par *Ph. Kuhff* et *H. Mossier*. Paris, ibidem.
Lectures anglaises, suivies de thèmes d'imitation (deuxième et troisième années), par *A. Guillaume*. Paris, ibidem.
George Eliot : Silas Marner, le tisserand de Raveloe, traduit de l'anglais, par *Léon Morel*. Paris, ibidem.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (SESSION DE JUILLET 1896). — Le Conseil supérieur était saisi de deux projets relatifs à l'enseignement primaire : l'un concernant les dispenses d'âge pour les examens du brevet de capacité, — qui a été renvoyé à une session ultérieure, — l'autre fixant au 14 juillet la distribution des distinctions honorifiques accordées pour l'enseignement des adultes. Cette distribution coïncidera de cette façon avec l'attribution des récompenses consistant en médailles, primes d'argent, dons de livres, diplômes et lettres de félicitations.

MORT DE M. E. SPULLER. — M. E. Spuller, sénateur, est mort le 23 juillet, des suites d'une longue maladie, à Sombernon (Côte-d'Or), dans sa soixante et unième année. Les journaux politiques ont retracé la biographie de cet homme éminent, qui fut avant tout un ferme républicain, un travailleur infatigable et un homme de bien. On sait qu'il reçut deux fois le portefeuille de l'instruction publique : la première fois, en 1887, dans le cabinet Rouvier, et la seconde fois en 1893 dans le cabinet Casimir-Perier. Ses obsèques, d'un caractère purement civil, ont eu lieu à Paris, le 28 juillet. Des discours ont été prononcés par MM. Rambaud, ministre de l'instruction publique; Poincaré, vice-président de la Chambre; Hanotaux, ministre des affaires étrangères; Ranc, sénateur; Jules Claretie, de l'Académie française, etc.

RÉCOMPENSES DÉCERNÉES POUR LES COURS D'ADULTES ET LES CONFÉRENCES POPULAIRES. — Par décision du 8 juillet 1896, M. le ministre de l'instruction publique a attribué les récompenses prévues dans l'arrêté du 25 janvier 1896 en faveur des instituteurs et des institutrices ayant donné l'enseignement aux adultes avec le plus de zèle et de succès.

Les récompenses se répartissent ainsi qu'il suit :

15 palmes d'officier de l'instruction publique [1],
60 palmes d'officier d'académie,
20 médailles de vermeil avec prime de 300 francs,
40 médailles d'argent avec prime de 200 francs,
60 médailles de bronze avec prime de 100 francs.

1. Le contingent susceptible d'être distribué pour les décorations d'officier d'instruction publique avait été fixé à vingt; les propositions adressées n'ont pas permis d'atteindre ce chiffre; mais il a été entendu que les cinq palmes disponibles seraient réservées pour la distribution de récompenses qui aurait lieu l'année suivante.

212 dons de livres,
832 diplômes de mérite,
2007 lettres de félicitations.

La Commission a demandé, en outre, que les 1310 instituteurs ou institutrices qui n'ont pu être compris dans les récompenses ci-dessus énumérées reçoivent toutefois une lettre de félicitations qui leur serait adressée par le préfet au nom du ministre.

Arrêté relatif a la durée des vacances. — Par arrêté du 27 juillet, M. le ministre de l'instruction publique a décidé que, pour la présente année scolaire, la durée des grandes vacances pourra être fixée à huit semaines au lieu de six, dans les écoles où le personnel aura contribué au fonctionnement de cours réguliers d'adultes et d'adolescents.

Vœu du Cercle pédagogique de la Loire-Inférieure relatif au projet Malzac. — Le Cercle pédagogique des instituteurs et des institutrices de la Loire-Inférieure a émis le vœu suivant :

« Considérant que M. Malzac vient de déposer sur le bureau de la Chambre des députés une proposition de loi relative à l'article 1384 du Code civil, en ce qui concerne les membres de l'enseignement public;

Considérant que toute l'amélioration apportée par cette proposition de loi consiste : 1° à déterminer le temps légal pendant lequel les enfants sont sous la surveillance de membres de l'enseignement, afin de leur donner un peu de sécurité; 2° à obliger les membres de l'enseignement à s'assurer à une caisse créée par l'Etat pour venir en aide aux innocents, mais à eux seuls;

Considérant que, lorsqu'un patron se place sous le coup de l'article 1384, il le fait librement et peut, à son gré, modifier la situation qu'il a ainsi créée et faire cesser sa responsabilité en supprimant la cause qui l'a produite;

Considérant que l'instituteur privé peut choisir ses élèves et ses collaborateurs, qu'il emploie en toute liberté les moyens qu'il croit les plus propres à servir son intérêt personnel;

Considérant que l'instituteur public exerce ses fonctions là où l'administration lui ordonne d'aller; qu'il ne peut ni refuser ni renvoyer un élève; qu'il ne choisit pas ses adjoints;

Considérant que l'instituteur public est l'employé de l'Etat, et que la loi rend responsable l'employeur, le patron, et non l'employé;

Considérant qu'il est injuste d'assimiler l'instituteur privé, libre, et par suite responsable, à l'instituteur public, dont la responsabilité doit être d'autant plus limitée que sa liberté est plus restreinte, sinon il est placé en dehors du droit commun; qu'il ne serait pas plus juste de regarder l'instituteur comme ayant, par délégation, les devoirs du père de famille, puisqu'il n'en a pas les droits; l'autorité du père de famille est très effective et très étendue, tandis que l'instituteur n'a guère que la réprimande à sa disposition;

Considérant que la sécurité des enfants à l'école serait toujours garantie par le fait seul des sanctions administratives des articles 1382

et 1383 du Code civil et du recours légal contre le maître fautif, n'y eût-il qu'imprudence ou négligence de sa part;

Considérant que les instituteurs avertissent toujours leur chef quand un accident sérieux se produit dans leur école; que les enfants ne disent pas toujours ce qui leur arrive et ne se plaignent quelquefois qu'à leurs parents; qu'un instituteur peut n'être informé que longtemps après d'un fait motivant des poursuites, et se trouve ainsi dans l'impossibilité de provoquer une enquête immédiate; qu'il est d'ailleurs des accidents insignifiants en apparence et dont les suites peuvent être graves; qu'il ne serait pas juste de retirer à un instituteur, par la seule raison qu'il n'y aurait pas eu d'enquête, le bénéfice des dispositions du projet de loi de M. Malzac;

Considérant que, si l'instituteur est *toujours* obligé, pour mettre sa responsabilité à couvert, de provoquer une enquête, même lorsque le fait lui semblera sans importance, il créera ainsi une agitation préjudiciable au plus haut point aux intérêts de son établissement et favorable aux écoles privées concurrentes qui ne seront pas soumises à de semblables obligations;

Considérant qu'il serait regrettable d'obliger, par les articles 3 et 4, l'inspecteur à faire une enquête bruyante et minutieuse, à provoquer des dépositions d'élèves et de parents contre le maître devenu accusé ou prévenu, et à mettre en mouvement le médecin, le procureur de la République et le ministre, même quand l'inspecteur jugerait la chose inopportune ou nuisible;

Considérant que certains parents avides ou malveillants seraient encouragés à intenter des poursuites judiciaires par la gravité que l'enquête semblerait donner à des faits souvent sans importance;

Considérant qu'il y aurait là, pour des ennemis de l'école, un moyen facile de perdre un instituteur, surtout dans les milieux hostiles à l'enseignement laïque;

Considérant que l'ensemble du projet de loi de M. Malzac aggrave la situation actuelle;

Le Cercle émet le vœu :

1° Que l'article 1er du projet de loi de M. Malzac sur la fixation de la durée légale de la surveillance soit conservé; 2° que les autres articles soient supprimés et remplacés par des dispositions qui feraient rentrer l'instituteur dans le droit commun, en substituant la responsabilité du patron, l'Etat, à celle du subordonné, de l'employé, l'instituteur. »

Premier Championnat de tir des écoles primaires de France et d'Algérie. — M. Mérillon, président de l'Union nationale des sociétés de tir de France, a remis à M. le ministre de l'instruction publique le compte rendu du premier championnat de tir des écoles primaires. 1,800 enfants appartenant à 361 écoles ont pris part au concours. Les écoles se divisent entre 66 départements, parmi lesquels on peut citer l'Algérie, la Marne, la Seine, le Pas-de-Calais, l'Aisne et les Vosges.

L'école primaire de Saint-Étienne-de-Boulogne (Ardèche), classée première, remporte le championnat et reçoit, pour un an, le tableau de bronze sur lequel est inscrite chaque année l'école victorieuse, et une carabine d'honneur, *la Française*, modèle de l'Union nationale

des sociétés de tir de France, laquelle reste la propriété de l'école. M. Roudil, directeur, reçoit la médaille d'argent grand module de l'Union. Les cinq tireurs de cette école, les élèves Robert, Chambron, Chambon, Rochegude et Vincent, reçoivent la médaille d'argent de l'Union.

Au classement individuel, 300 prix ont été décernés, dont 83 au nom du ministre.

Les dix premiers classés ont été :

1. Prizac, à Saint-Pierre-Quilbignon (Finistère).
2. Benoist, à Contes (Alpes-Maritimes).
3. Robert, à Saint-Étienne-de-Boulogne (Ardèche).
4. Deransy, à Volaines (Nord).
5. Chambron, à Saint-Étienne-de-Boulogne (Ardèche).
6. Loyau, à Château-du-Loir (Sarthe).
7. Théron, à Colombières (Hérault).
8. Garnier, à Grandris (Rhône),
9. Rozé, à Manteuil-lès-Meaux (Seine-et-Marne).
10. Gisuillard, à Chasseneuil (Charente).

Cantines scolaires de la ville de Paris. — D'un rapport présenté au Conseil municipal par M. Hattat, il résulte que la subvention en 1896 aux cantines scolaires s'est élevée à 460,296 francs.

Les portions distribuées sont au nombre de 8,256,948, dont 5,100,802 gratuites et 3,156,146 payantes.

Société scolaire de secours mutuels et de retraite du XIX[e] arrondissement. — Cette Société, fondée en 1881, possède aujourd'hui un capital de 129,729 francs. Ses recettes se sont élevées en 1895 à 2,520 francs pour les cotisations des membres participants.

La Société a pour but :

Moyennant une cotisation hebdomadaire de 10 centimes outre la cotisation annuelle de 25 centimes :

1° De venir en aide aux parents des enfants (sociétaires), en leur payant une indemnité pendant le temps de la maladie de leurs enfants ;

Cette indemnité est de 50 centimes par jour pendant le premier mois de maladie et de 25 centimes par jour pendant les deux mois suivants.

2° De participer aux frais funéraires en cas de décès des sociétaires ;

Un bon de 25 francs est délivré pour être employé en frais funéraires.

3° De constituer au profit de la Société un capital de retraite inaliénable. conformément au décret du 26 avril 1856 ;

Ce fonds commun permettra de servir des pensions de retraite aux membres participants, âgés de cinquante-cinq ans, qui compteront quarante ans de société.

4° D'établir, au profit de chacun des sociétaires, les premiers éléments d'un livret personnel de retraite (à capital réservé) ;

Chaque fois que le montant des sommes versées dans ce but atteint la quotité de 5 francs, cette somme est versée sur le livret personnel, qui reste la propriété du sociétaire et revient, en cas de décès, à ses héritiers directs.

En outre, la Société sert gratuitement d'intermédiaire aux personnes qui désirent opérer des versements sur le livret individuel des sociétaires.

5° De faciliter, à leur sortie des classes, l'admission des enfants dans les Sociétés de secours mutuels d'adultes.

Un certificat est délivré au sociétaire constatant le temps passé et les services rendus par lui dans la Société scolaire.

Société de bienfaisance des écoles laïques de Brest. — Un projet de fondation d'une société de bienfaisance des écoles laïques de l'arrondissement de Brest ayant déjà réuni plus de cent adhésions, une réunion des adhérents à ce projet a eu lieu sous la présidence de M. Delobeau, sénateur et maire de Brest. Après avoir entendu un exposé de l'œuvre à accomplir et des moyens par lesquels la société nouvelle peut atteindre son but, la réunion a discuté et adopté les statuts constitutifs de la société. L'article 3, qui indique le but à atteindre, est ainsi conçu :

« La société a pour but d'encourager la fréquentation des écoles laïques par tous les moyens en son pouvoir : dons de vêtements et de chaussures aux enfants pauvres, dons de livres et fournitures scolaires, organisation de cantines scolaires et toutes les institutions qui sont comprises dans la dénomination générale de patronage démocratique de la jeunesse, telles que : jeux et promenades scolaires et post-scolaires, associations d'élèves et anciens élèves des écoles, placement des apprentis et jeunes ouvriers, mutualité scolaire, cours et lectures du soir, bibliothèques, etc. »

Concours interscolaire de gymnastique. — La distribution des récompenses aux lauréats du septième concours interscolaire de gymnastique a eu lieu le 14 juin, à la Sorbonne, sous la présidence de M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris.

Le concours avait été divisé en deux parties : concours de sections et concours individuels.

Dans les concours de sections, les premiers prix ont été remportés par l'école normale d'Auteuil, l'école Turgot, l'école J.-B. Say (exercices d'ensemble libres); le collège Chaptal (exercices d'ensemble avec engins); le lycée Buffon (boxe); l'école Turgot (bâton).

Des seconds prix ont été accordés au collège Chaptal et à l'école normale d'Auteuil; à l'école normale d'Auteuil (exercices d'ensemble); à l'école J.-B. Say (exercices avec engins); à l'école Dorian (boxe).

Vœu du Conseil général du Pas-de-Calais relatif aux mesures a prendre contre l'alcoolisme. — Le Conseil général du Pas-de-Calais, à la suite d'un vœu émis par plusieurs de ses membres, a renvoyé

à l'administration l'examen des mesures suivantes en vue de combattre l'alcoolisme :

1° La suppression de la distillation en franchise de droits;
2° La limitation du nombre des cabarets;
3° La surveillance des boissons alcooliques et le contrôle dans les laboratoires;
4° Des conférences avec emploi de la méthode dite expérimentale. dans les écoles primaires, dans les écoles d'adultes et à la caserne, sur les dangers de l'alcoolisme et ses conséquences désastreuses au point de vue physique, intellectuel et moral.

En outre, l'assemblée départementale a voté une somme de 200 francs pour la distribution, aux instituteurs du Pas-de-Calais, d'une brochure ayant pour titre : *La Lutte contre l'alcoolisme.*

CONFÉRENCE SUR L'ALCOOLISME. — M. le Dr Rayneau, médecin en chef de l'asile des aliénés du Loiret, a fait une conférence des plus intéressantes sur l'alcoolisme aux instituteurs du département.

Cette conférence est reproduite dans le *Bulletin* départemental.

NOTE RELATIVE AU RECRUTEMENT DE LA SECTION SPÉCIALE ANNEXÉE A L'ECOLE NORMALE DE LA BOUZARÉA (Alger). — Une section normale spéciale, destinée à former des maîtres pour les écoles d'indigènes, est annexée à l'école normale d'Alger-Bouzaréa.

Cette section comprend, pour la prochaine année scolaire, *vingt* jeunes instituteurs, qui passent une année à l'école.

Ils y apprennent l'usage de la langue kabyle (attendu que c'est en Kabylie tout d'abord qu'un grand nombre d'écoles doivent être créées), un peu d'arabe, un peu de travail manuel, beaucoup d'agriculture pratique, des éléments de médecine usuelle avec exercices dans un hôpital, enfin la pratique de l'enseignement dans les écoles d'indigènes.

Cette section est recrutée parmi les stagiaires ou titulaires en exercice en France ou en Algérie, anciens élèves des écoles normales, autant que possible, et très bien notés.

Tous les candidats doivent d'ailleurs, pour être admis, être signalés par MM. les inspecteurs d'académie comme possédant les qualités d'intelligence, d'honnêteté, de patience, d'activité, de dévouement et d'aptitude pédagogique qui leur seront nécessaires pour occuper dignement les postes de confiance où ils devront être appelés à leur sortie de la section spéciale.

Les candidats doivent être libérés du service militaire ou dispensés en vertu d'un engagement décennal. Ceux qui ont contracté l'engagement sous le régime de la loi du 15 juillet 1889 ne peuvent être admis qu'après avoir accompli leur année de service militaire.

Les élèves-maîtres de la section spéciale reçoivent une indemnité de 900 francs, sur laquelle ils versent 500 francs pour leur entretien à l'école normale. Ils conservent le reste pour leur habillement et leurs besoins personnels. La gratuité du passage leur est accordée pour se rendre à l'école normale.

Ils sont dans les mêmes conditions que les autres élèves-maîtres des écoles normales, c'est-à-dire qu'ils réalisent pendant leur séjour à l'école l'engagement décennal en vue de la dispense du service militaire et que le temps qu'ils y passent après l'âge de vingt ans entrera dans le compte des années de service lors de la liquidation de leur pension de retraite.

D'après le décret du 18 octobre 1892, les traitements des instituteurs des écoles d'indigènes sont fixés ainsi qu'il suit :

Titulaires	5e classe	1,500 fr.	Stagiaires	4e classe	1,200 fr.
	4e —	1,700 —		3e —	1,300 —
	3e —	1,900 —		2e —	1,400 —
	2e —	2,200 —		1re —	1,500 —
	1re —	2,500 —			

Ils reçoivent en outre des indemnités spéciales de résidence, plus ou moins élevées suivant l'importance du poste qu'ils occupent et la difficulté des approvisionnements.

Les candidats sont priés d'adresser leur demande au recteur de l'académie d'Alger par l'intermédiaire de leur inspecteur d'académie.

ÉCOLES DU CAIRE ET D'ALEXANDRIE. POSTES VACANTS. — Le gouvernement égyptien demande pour ses écoles (le Caire et Alexandrie), à partir du 1er octobre, quatre instituteurs destinés à enseigner la langue française, la géographie et l'histoire.

Le traitement de début est de 5,000 francs par an. Ce traitement pourra s'élever progressivement jusqu'à 6,000 francs.

Les frais de voyage à l'aller seront couverts par une indemnité équivalente à un mois de traitement.

Les candidats doivent être âgés de vingt-quatre à trente ans, posséder au moins le brevet supérieur et le certificat d'aptitude pédagogique, et avoir quelques années d'exercice dans les écoles.

La préférence sera donnée aux candidats célibataires.

Les demandes doivent être adressées à M. Peltier, directeur de l'École normale égyptienne, actuellement à Paris, 11, impasse Compoint

---

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 14084-7-96.

Nouvelle série. Tome XXIX. N° 9. 15 Septembre 1896.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DEUX DISCOURS SUR LE PRINCIPE DE L'ÉDUCATION

A LA SORBONNE

La distribution des prix du Concours général est annuellement, depuis bientôt un siècle, l'occasion d'un grand discours ministériel; elle est de plus, depuis bientôt vingt ans, c'est-à-dire depuis qu'on ne parle plus latin dans cette fête, l'occasion d'un autre discours prononcé par un professeur des lycées. Ce dialogue public entre professeur et ministre n'a pas une seule fois manqué d'intérêt, mais jamais il n'en a eu plus que cette année.

C'est une page importante de l'histoire de la pédagogie contemporaine qu'ont déroulée à la Sorbonne M. Paul Desjardins et le nouveau ministre de l'instruction publique, M. Rambaud. Les lecteurs de la *Revue pédagogique* s'étonneraient à bon droit de ne pas trouver ici une analyse très étendue de ces deux morceaux, diversement, mais également importants, et d'assez larges citations de l'un et l'autre pour leur permettre d'apprécier la portée des déclarations solennellement échangées devant l'Université et devant le pays.

C'était, comme l'a dit un journal, un noble spectacle que celui d'un tel débat. Deux membres de l'Université, — l'un simple professeur, mais qui s'est fait dans l'Université et au dehors une situation unique par une des initiatives les plus généreuses et les plus personnelles de ce temps en matière de prédication morale; l'autre, ministre et désigné pour les plus hautes fonctions par la plus haute compétence comme professeur et comme publiciste, — se proposaient d'aborder en présence de cet auditoire la question la plus grave, la plus délicate, la plus débattue, la plus difficile non seulement à résoudre, mais à traiter, celle du principe même de l'éducation tel que l'Université le comprend et essaie de le

réaliser. Et l'un comme l'autre s'est expliqué avec un tel accent de sincérité que cela seul eût suffi à faire de cette leçon, pour tous ceux qui l'ont entendue, une vraie et vivante leçon de morale.

***

M. Paul Desjardins s'est retrouvé, sous la toge universitaire, tel que le connaissent tous ceux qui, en France, s'occupent des questions morales et religieuses: le fondateur de l'*Union pour l'action morale* et le professeur chargé du « discours d'usage » ne faisaient qu'un.

Il avait intitulé sa conférence: « *l'Education qui unifie* ». Dès la première phrase, la gravité du ton répond à la gravité du sujet. « Permettez-moi, dit l'orateur, de conserver dans cette occasion solennelle la bonne foi naïve et hardie d'un homme qui s'interroge dans la solitude. Y a-t-il, en effet, quelque chose de plus solennel que ce qui est sincère? » Et aussitôt il entre dans ce qu'on a appelé sa « méditation devant témoins » :

Examinons donc ici en toute indépendance, avec la liberté même de douter ou de ne pas conclure, une question pressante, sur *ce que veut et ce que peut actuellement l'éducateur universitaire;* question qu'il sera déjà utile d'avoir osé regarder, et de se poser nettement, entre citoyens. Soyons tout entiers, quelques minutes au moins, à un sujet si grave. Qui de nous, d'ailleurs, ne l'a pas médité souvent à part soi? Il est naturel qu'un ouvrier cherche à se convaincre qu'il n'use pas en vain sa vie, qu'il se demande donc quelquefois la raison de ce qu'il fait, puis la raison de cette raison, jusqu'à une dernière, où sa conscience d'un devoir absolu se satisfasse, et qui le montre à ses propres yeux coopérant par son labeur infime aux fins générales qu'il croit être celles de l'humanité. Alors il s'aperçoit à sa place dans l'ensemble, et il se réjouit, tout éphémère qu'il est, de travailler à quelque chose qui subsiste. Pour nous, distributeurs de l'enseignement public de France, nous savons bien quelle fin nous poursuivons, et il suffit de la rappeler d'un mot. Mais notre intime souci à cette heure, c'est de savoir si l'état présent des esprits, chez nous, ne nous rend pas si difficile, si chimérique, de la réaliser pleinement, qu'il faille en reculer l'espoir à une époque plus heureuse. Nous allons essayer d'y réfléchir sans timidité ni artifice.

Tout le monde admet sans doute que notre charge est de préparer, selon nos moyens, l'unité d'esprit de la société civile, « non pas l'unité monotone, dit Michelet, mais l'unité harmonique où toutes les diversités s'aiment ».

L'orateur montre comment les études classiques réalisent cette unité : d'abord à travers le temps, car dans l'école même « se dévide le fil souvent flottant, mais jamais brisé, qui joint la pensée des pères à celle des fils » ; nous faisons plus pour l'unité nationale : « en prévision de l'heure où le travail social divisé à l'infini disperse les citoyens, nous déposons en eux dans leur enfance quelque chose à quoi ils puissent se reconnaître toujours pour les membres d'un même corps. En particulier, l'enseignement des humanités... est justement une précaution que la société prend contre les spécialistes et les utilitaires : en nous faisant étudier plusieurs années les plus durables parmi les livres non techniques, les livres dont l'intérêt principal gît dans l'esprit de l'auteur plutôt que dans le sujet traité, elle nous propose d'établir ainsi un langage non de mots seulement, mais d'idées et de sentiments, par lequel les hommes qu'elle nous remet enfants se comprendront plus tard entre eux. » Et cela même ne suffit pas : il faut leur suggérer les sentiments les plus généreux, ceux qui tendent à former entre les citoyens, comme l'a dit noblement M. Ravaisson, « une amitié d'hommes libres qui s'inquiètent du bien les uns des autres ». Il faut donc, en d'autres termes, que nous les portions à s'attacher à quelque chose d'autre qu'eux-mêmes. « Ainsi l'éducation libérale est un lien non seulement entre tous ceux qui l'ont reçue, mais entre ceux-ci et le reste du peuple. »

Dès lors M. Desjardins peut résumer la tâche de l'Université en ces mots : « Ce que nous essayons, c'est de nouer en un faisceau conscient, volontaire, tous les Français vivants, morts ou à naître ».

Mais comment s'acquitter de cette fonction essentielle? « Comment est-il possible, dans la confusion présente des notions sur ce qui donne une valeur et un sens à la vie de l'homme, de fonder l'éducation publique sur un *principe un*, qui s'impose de lui-même à toutes les consciences de façon à réaliser l'unité spirituelle de la nation sans blesser la liberté, et même s'il se peut en l'affermissant? »

L'importance d'un tel principe directeur de l'enseignement et inspirateur de l'éducation éclate à tous les yeux. « Il n'est pas de question touchant notre éducation nationale qui ne relève de

celle-là. » Si difficile qu'elle soit à résoudre, l'auteur déclare qu'il est encore plus impossible de l'éluder.

Non, en effet, nous ne l'éluderons pas. En vain, par découragement d'y voir clair, nous voudrions nous borner, pour toute fonction, à débrouiller la langue des enfants et à leur mettre la plume en main, laissant à la Famille et à l'Eglise le soin de leur apprendre à vivre : nous n'aurions pas le droit d'occuper toutes leurs journées à si petite besogne. Nous sommes obligés de prétendre à quelque chose de plus réel. Des gens prompts à parler ou à écrire de tout sujet ne sont pas ce que la France moderne demande : l'Université de France le sait, et elle le sent de jour en jour plus vivement ; aussi nos lycées se développent en s'écartant de leur prototype, cet élégant collège de jésuites d'autrefois, école professionnelle d'hommes de salon et d'académie, dont purent sortir, dans une nation d'ailleurs croyante et réglée, des écrivains de génie, mais où se formeraient bien difficilement des citoyens pour un Etat libre. Ce n'est plus assez, aujourd'hui, de récompenser une mémoire ornée et quelques heures de présence d'esprit dans une composition ; par un tel système, au lieu d'unifier notre peuple, nous ne ferions qu'y introduire une caste nouvelle, et parasite, celle des artisans du langage qui, bientôt, se voyant des agents de sociabilité appréciés, en viendraient à se croire d'autre espèce que les artisans du fer, du bois ou de la laine. Les rhéteurs deviendraient une puissance dans l'Etat. Car, en vérité, il n'est pas d'instruction si extérieure, si neutre, qui ne soit en même temps éducatrice, qu'on l'ait ou non voulu. Habituer les enfants à ne relever dans le *Phédon* ou dans les *Pensées* de Pascal que des beautés de forme, c'est encore leur donner une éducation, mais détestable, puisque c'est leur faire croire que la dextérité à manier les signes de la pensée est ce par quoi l'homme peut être grand. On répandrait ainsi dans le public la superstition de ce qu'on appelle souvent le « talent », mot funeste, comme d'ordinaire les mots vagues, par lequel on entend un certain pouvoir de faire illusion sur ce que l'on sait, de paraître sentir ce dont on n'est pas convaincu, et de se dispenser par là de chercher le vrai[1].

Et ici l'orateur reprend sans y prendre garde un mot de sa langue favorite, de celle qu'il écrit dans les petits *Bulletins* de l'*Union*, mélange délicat de moralisme et de mysticisme : « Tout nous ramène, dit-il, à cette obligation d'être *intérieurs* ».

Mais où trouver ce principe d'unité qui permettra d'élever nos enfants de telle sorte « qu'ils deviennent tous frères par l'esprit » ?

1. Le *Journal des Débats* reproche doucement à M. Desjardins d'avoir mal parlé du « talent » et notamment du talent d'écrire, comme s'il ne savait pas, par expérience, que c'est encore la plus sûre manière de répandre ses idées et le plus efficace des apostolats.

« En d'autres temps, — répond l'orateur, — cela se fit de soi-même », et il en donne des exemples qu'il résume en ces deux petits tableaux pleins de vie :

La cité grecque ou latine, du moins dans son âge de vigueur, ne pouvait avoir de doute sur ce qu'il faut poursuivre dans l'éducation de la jeunesse : elle la voulait absolument civique, ce qui revient à dire religieuse, puisqu'alors l'Etat avait ses dieux, ou plutôt qu'il était lui-même dieu. Les citoyens étaient pressés autour de leurs tombeaux, de leurs foyers, de leurs temples, en un petit monde clos et régulier, comme dans leurs alvéoles les grains d'un fruit. La vie publique alimentait toutes leurs vies particulières, et, quand ils en étaient retranchés par l'exil, cet accident équivalait pour eux à la mort. La loi leur dictait la manière convenable de se vêtir, de se comporter avec leur femme et leurs enfants, la manière d'adorer ; et, si elle ne fixait pas toutes les démarches de la pensée, comme elle le faisait de la pratique, c'est que l'intelligence encore peu différenciée des hommes anciens ne distinguait pas nettement ces deux ordres. Du reste, par la même raison qu'on ne reconnaissait à l'individu aucun recours contre les sentences de la communauté, aucune hétérodoxie n'était tolérée : *Separatim nemo habeat deos*. Vous concevez que, dans ce tout compact de la cité, il n'était pas difficile de trouver l'idée claire, communément acceptée, qui devait décider tous les adolescents de naissance libre à s'exercer dans la gymnastique, la musique et l'éloquence. Chaque éphèbe athénien, sans nulle exception, pouvait jurer dans le temple d'Aglaure « de combattre ou seul ou avec tous, d'obéir aux lois, de vénérer les cultes de son père ». Et ainsi l'éducation publique assurait la perpétuité de l'Etat en se fondant sur la divinité de l'Etat.

Un autre exemple qu'on propose est celui de la Commune du moyen âge, de l'Amitié, de la Charité, de la Fraternité, comme on l'appelait encore, et de la belle harmonie qu'y établit, au moins un moment, l'uniforme éducation donnée par les clercs. Le squelette de ces beaux organismes disparus s'est conservé encore, peut-on dire, debout au milieu de nos villes désagrégées : ce sont ces massives cathédrales construites par un peuple pour un peuple, et à présent remplies de silence ; lorsque, du haut du clocher de Chartres, on embrasse d'un regard cet énorme entassement de pierres, on s'étonne que nos propres grands-pères aient su fonder entre eux l'union dont voici le témoignage, moyennant un sincère esprit de sacrifice qui les portait à ne point garder pour leurs bâtiments privés ces coûteux matériaux et ce labeur qu'ils vouaient à leur Dieu ; moyennant aussi une singulière idée de perpétuité qui les empêchait de croire que les monuments de leur foi, bâtis pour durer, pussent jamais être délaissés. Le Dieu un en trois personnes, la Vierge, les Saints, les Anges, le Diable, l'Enfer, le Purgatoire, le Paradis, voilà sur quelles certi-

tudes, incontestées autour d'eux, ils étayaient leur conception de la vie, et par suite leur idéal d'éducation. Ils ne se restreignaient plus, comme le païen, à être de bons citoyens de leur commune; ils voulaient être de bons membres de cette grande confédération des âmes élues, l'Eglise, projection du ciel sur la terre. Ils ne songeaient pas encore à dire le « christianisme », en faisant de leur religion une doctrine parmi d'autres; ils disaient la « chrétienté », et ce terme enveloppait dans leur idée, en même temps que toute vérité, toute justice sociale. Les institutions politiques, civiles, économiques, n'échappaient pas à cette suzeraineté de la religion. Celle-ci, du fond des cœurs où elle siégeait, les soutenait ou bien les transformait. On lit, par exemple, dans les ordonnances de la frairie des marchands de drap de Valenciennes, rédigées en 1114, ce préambule : « Frères, nous sommes images de Dieu, car il est dit dans la Genèse : *Faisons l'homme à notre image et semblance nôtre*. Dans cette pensée, nous nous unissons... » On s'appuyait donc pour statuer entre marchands sur des textes de la Genèse comme sur un principe de droit évident pour tous, personne ne doutant que ce ne fût la propre parole de Dieu, enregistrée par Moïse. Ainsi, là encore, comme dans la cité antique, le mélange des choses humaines aux choses divines était étroit : c'étaient celles-ci qui réglaient les autres.

Et tout cela s'est évanoui : les systèmes qui s'étaient crus éternels se sont dissous. En quelques traits l'orateur essaie d'expliquer ces transformations. Il fait remarquer « que ces sociétés régies par une croyance unique sont toujours des mondes soigneusement fermés, qu'on n'y connaît guère d'hommes qui croient autre chose ou soient autrement élevés; on regarde donc comme universel ce que l'on voit professé partout, on érige en absolu ce qui n'est contredit de personne, ni en parole ni en exemple. Et ce dogmatisme se conserve d'autant plus paisiblement que, dans chaque cité ou église, les hommes sont encore distribués en compartiments distincts; de la sorte, le nombre est très restreint de ceux qui sont appelés à se rendre compte de l'idée qui unifie tout le corps : les autres croient, vivent de ouï-dire, s'inclinent ».

Maintenant, supposez des événements qui bouleversent ces petites cases étroites, régulières et bien closes. Supposez que quelques hommes, s'élevant au-dessus de la tradition, soient amenés à se poser des questions, à exiger des preuves, à entendre d'autres voix prêchant d'autres doctrines.

En même temps que les murs tombent qui cachaient à l'homme sincère et éclairé les diversités inquiétantes de ses cohabitants terres-

tres, supposez que son passé propre, celui de sa race, de sa cité, de sa croyance se découvre à lui; qu'il s'aperçoive comme un point dans le temps aussi bien que dans l'espace, mais un point mobile; qu'en lui l'intelligence historique s'éveille, c'est-à-dire l'intelligence d'états de conscience différents de l'actuel et qui tout de même s'enchaînent intimement à l'actuel; il se mettra sans doute à chercher, non si ce qu'il professe est le vrai, mais comment on en est venu à le croire. Il découvrira que l'*immuable* prétendu n'a guère cessé de varier, que des images même identiques ont représenté une pensée qui évolue; il en conclura que, dans les faits naturels et humains passés ou à venir, l'absolu ne se rencontre point, sinon peut-être dans la loi même du changement.

Dès lors le dogmatisme inébranlé auquel s'appuya jadis l'éducation publique, chancellera; il faudra, si l'on veut continuer d'unir les hommes par l'intelligence, se mettre en quête d'une certitude d'un autre ordre, et intangible s'il se peut.

Or, vous savez que nous en sommes là précisément.

Ici, M. Desjardins ne résiste pas à la tentation de se faire un moment professeur d'histoire, et il montre, comme il arrive plus d'une fois, que c'est précisément le non-spécialiste qui a le don de voir et de rendre avec le plus de hardiesse les grandes lignes et les horizons d'ensemble. Il nous montre notre monde occidental — celui qu'on appelle civilisé — « bouleversé en tous sens depuis quinze générations », le globe découvert comme par accident, « l'esclavage aboli par la charité et rendu impossible par l'imprimerie », les révolutions politiques alternant avec les révolutions religieuses les plus profondes, « toutes les cloisons isolantes à l'abri desquelles chaque tradition se perpétuait, sautant coup sur coup comme à la dynamite », et l'instruction universelle multipliant au centuple les auditeurs, les juges de quiconque pense tout haut pour affirmer ou pour nier. « Dans l'espace de moins d'un siècle, la population de la planète, avec ses chemins de fer et ses télégraphes, s'est créé un appareil circulatoire et un système nerveux. Pas une invention ne se fait sur un point qui ne soit connue, adoptée et contrefaite deux mois après aux antipodes. Et le doute est semé comme les découvertes, il se donne aussi pour en être une. »

Sur quoi l'orateur fait cette remarque sans amertume et sans ironie : « Cela a bien rabattu notre confiance en l'éternité de nos dieux, et c'est encore un changement de perspective apporté par

notre siècle. Car s'il est sûr que l'humanité est en marche depuis ses origines chétives, c'est chose surprenante de reconnaître depuis quelle date toute récente elle se voit marcher. A chaque étape elle s'est crue arrivée, et c'est à peine si aujourd'hui elle accepte son destin, qui est de se dépasser toujours. »

Nous touchons à la conclusion :

Essaiera-t-on, après que des révolutions si grandes sont intervenues dans la connaissance, de retourner au principe de l'antiquité ou à celui du moyen âge? Quelques-uns le proposent. Nous avons entendu récemment demander que, comme au temps de la cité déesse, on donnât pour certitude fondamentale à l'éducation publique la réalité de la patrie. Michelet entre autres a dit : « La France enseignera la France comme foi et comme religion, elle fera partir l'enfant de là ».

L'orateur salue ce qu'il y a de vrai dans « cette idée vénérable et sacrée »; il convient qu'elle peut agir fortement sur les caractères, « à condition toutefois d'être conçue et sentie par un Michelet : ce noble citoyen s'était attaché, comme Démosthène, à la patrie idéale, d'après laquelle il jugeait et redressait quelquefois la patrie temporelle »; il aimait dans la France la réalisation sur terre de la magnanimité, de l'esprit de sacrifice. « Mais le patriotisme n'est pas un principe premier. La pensée humaine ne peut plus diviniser rien de ce qui a eu un commencement. Il faut à présent, pour satisfaire l'esprit d'un écolier de douze ans, un dieu qui n'ait point de lieu, qui n'ait point de date, *quod ubique*, *quod semper*. N'a-t-on pas considéré comme un des plus grands pas que l'humanité ait faits l'élargissement du Iahvé national d'Israël en un Dieu de l'univers? Voudrait-on rétrograder par delà, restreindre l'activité de l'âme à un horizon historique? »

L'autre idéal historique, celui du moyen âge, pourrait-il mieux être accepté? Voici la belle et franche réponse de l'orateur :

La cité des âmes pieuses, la « chrétienté », en laquelle et pour laquelle vivait l'homme du moyen âge, peut-elle davantage être posée, par notre enseignement actuel, comme l'intérêt suprême et universel? Quelques-uns aiment à le croire; ils allèguent que cet idéal, précisé par la théologie, s'est conservé intact dans les écoles de nations voisines, que chez nous-mêmes il règle toujours l'éducation au-dedans des citadelles de l'enseignement privé, bien défendues des vents régnants. Mais s'ils en concluent que l'école publique, ouverte à tous par tous, pourrait adopter cet idéal sans difficulté, nous leur ferons observer, avec respect, que la notion justement d'une religion tout

intérieure, qui ne consistait plus en rites, mais en actes de l'âme, entraîna comme une nécessité de fait la séparation nette du pouvoir politique, surveillant des seules démarches publiques, et de l'ordre de la pure pensée, intime et incoercible comme le feu. Il faut bien avouer que l'Etat moderne, l'Etat laïque, ne saurait sans contradiction se mêler d'inspecter la religion de ses citoyens, si elle est une religion en esprit; que par suite il ne peut prétendre, dans ses collèges, à diriger leur conscience, mais seulement à l'éveiller, bref à les débarrasser de ce qui les empêche précisément de vivre par l'esprit. Que si chacun des systèmes religieux qui se partagent le peuple ne veut pas être un avec les autres, l'Etat ne peut que le regretter en silence; le scandale est moindre que s'il touchait à la liberté de penser.

Après ce refus catégorique et courageux de revenir en arrière, on s'attend peut-être à voir l'orateur nous découvrir enfin, avec un éclat de joie, les idées supérieures que notre temps peut opposer à celles d'autrefois; il va, pense-t-on, se soulager lui-même en nous apportant la solution triomphante du problème national, social et humain?

Non, et c'est là que tout l'auditoire a senti l'incorruptible probité de cette pensée. Du même coup d'œil dont il a jugé le passé, il considère et juge le présent. Il ne dissimule pas ses inquiétudes. Il ne se paie pas de mots : il ne veut pas « d'une unité spirituelle apparente », mais il tremble de nous voir aux prises avec « une liberté entière d'opinions, dont le terme serait l'effacement de tout esprit public ».

Et ce désordre — ajoute-t-il sans ménagement — paraît croître d'heure en heure. Les survivants illustres d'une génération passée. qui parlaient avec autorité et ralliaient encore en petits groupes les esprits flottants, nous ont été retirés, depuis dix ans, l'un après l'autre. Quelque chose s'est tari en France. Comme des poussières rendues sèches par l'absence de sources, les opinions les plus folles se soulèvent de toutes parts en tourbillons aveuglants et vains. Il n'est point d'idée si inconsistante que nous n'entendions quelqu'un la produire. Un journal populaire, distribué chaque matin à plus de cent mille exemplaires, expose comment il n'est plus possible de soutenir l'existence de Dieu parce que des milliers d'innocents font naufrage; une autre fois, un journal lu des gens cultivés annonce avec toute l'apparence du sérieux que les progrès de la médecine vont permettre bientôt de suggérer par l'hypnose, ou peut-être d'inoculer au premier venu, l'honnêteté, voire la sainteté; un autre a découvert que la concurrence économique suffit à faire du désir du gain un stimulant de la vertu. Mais ce n'est pas ici le lieu de relever ces thèses

légères; laissons-les s'évanouir. Un écolier de nos classes de philosophie est capable d'en percevoir le défaut. Il est bien permis, néanmoins, de songer que le public est en majorité crédule et facile à troubler. C'est pourquoi nous, corps enseignant, nous ressentons de la douleur d'assister chaque jour à ce spectacle; et cette douleur n'est pas sans quelque honte. Nous craignons que plus tard ce manque général de critique, de discipline intellectuelle, d'entente sur les notions morales élémentaires, ne donne à l'historien la vive impression d'un peuple qui ne fut pas élevé.

Voilà, Messieurs, sans nul déguisement volontaire, la grave difficulté où sont arrêtés, à cette heure, tous les éducateurs publics qui ne se résignent pas à demeurer à la superficie des choses, et qui, sans vouloir sortir de leur rôle, cherchent à le remplir avec âme. Cette difficulté, il me semble salutaire de l'avoir proposée devant des Français qui pensent; heureux si je puis avoir laissé, comme dit Platon, « l'aiguillon dans la blessure ».

Toutefois, il n'était pas possible et il ne pouvait pas être dans l'intention d'un moraliste comme M. Desjardins « de toucher publiquement à ces questions vitales et en quelque sorte sacrées » pour laisser les esprits en suspens et les questions sans réponse. Il conclut donc aussi franchement, aussi nettement qu'il a parlé. Mais, là encore, on le retrouve avec sa modestie et sa réserve, avec sa conscience pleine de scrupules et sa crainte de dire un mot de plus que ce dont il est sûr. Il raconte que, dans ses inquiétudes, il a eu le bonheur d'entendre un vieillard, « homme obscur, mais expérimenté, qui regarde toutes nos agitations du seuil de sa petite maison des champs ». On s'est demandé qui désignait l'orateur; quelques-uns ont pensé à M. Renouvier. Il importe peu; laissons à M. Desjardins le secret du nom qu'il a voulu taire, et tâchons seulement de recueillir les propos du sage.

Ce sont propos d'une rare élévation et qu'il faut méditer pour en mesurer la portée, qui est grande.

D'abord, le vieillard se réjouit de ce qui semblait attrister son interlocuteur : « Nous sommes obligés de partir de ce fait nouveau et irrévocable de l'entière liberté des croyances, liberté digne de notre respect, malgré tant d'écarts qui décourageraient. Par là, nous échappons à la tentation de *discipliner les esprits du dehors*, ce qui fut toujours caduc. » Il ajoute même : « Vous vous agitez vainement pour inventer ce principe que nous désirons; comme s'il pouvait être un artifice, une apparence, au lieu qu'il ne peut

être qu'une vérité et qu'ainsi nous le portons en nous sans le voir : il suffit d'ôter les voiles qui nous le cachent. » Il insiste sur ce point qui, au premier coup d'œil, ne semble peut-être pas très clair. Il ne faut plus compter pour imposer la vérité sur aucune des autorités extérieures. « Force nous est, grâce à Dieu, de nous replier sur l'autorité intrinsèque, celle dont est forte par elle-même toute proposition où chacun se reconnait et qui lui rend claire sa propre pensée. « Il y a des choses», dit Pascal, « qu'on ne » prouve qu'en obligeant tout le monde à faire réflexion sur soi-» même et à trouver la vérité dont on parle. »

Mais encore, — demanderont les lecteurs et demandaient tout bas les auditeurs suspendus aux lèvres de M. Desjardins, — quel est le principe que nous lirons ainsi au fond de notre conscience le jour où nous y rentrerons de bonne foi, résolument et bien guéris de la maladie de demander à autrui des opinions toutes faites? Le vieillard s'arrête encore à une distinction de détail : il y a des esprits qui voient la vérité, mais en quelque sorte d'intuition, sommairement, sans pouvoir s'en rendre compte par une analyse intellectuelle; il suffit qu'ils l'aperçoivent ainsi; d'autres, plus cultivés, ont besoin d'étudier et de se rendre compte. Les uns croient, les autres comprennent. Tout ce qu'exige le devoir moderne, c'est que la société facilite à tous le passage du premier état au second, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire par exemple, de l'intuition à la démonstration, de la conscience à la science : mais c'est toujours la même vérité, la même inspiration d'en haut.

Soit, insiste l'auditeur, mais en quoi consiste précisément cette vérité suprême qui est en même temps la règle suprême? Le vieillard répond enfin, et ici il faut citer textuellement :

Ainsi nous élèverons, au-dessus des consciences qu'un demi-savoir a rendues incohérentes et obscures, quelque chose d'éclairant et de fixe. Quoi donc? Ce que suppose de toute nécessité l'exercice de la pensée dans sa plénitude, auquel nous convions tous ceux qui peuvent le porter. Je veux dire *la foi en la possibilité pour l'homme de savoir ce qui lui importe*, puis *de se conduire selon ce qu'il sait : la foi en la science*, et *la foi en la liberté morale ;* plus encore, *la foi en l'harmonie de ces deux principes*, la certitude préliminaire qu'il ne se peut pas qu'il soit mauvais de savoir, mauvais de penser, si l'on pense librement, et qu'il ne saurait y avoir de contradiction entre les devoirs. C'est bien

là ce qu'on peut appeler une confiance énergique et pieuse dans l'esprit humain. La France post-révolutionnaire ne peut attendre de son Université l'affirmation d'un principe qui lui soit plus essentiel à elle-même, puisque, vous le savez, ceci est l'âme même de notre Révolution en ce qu'elle eut d'éternel.

Après une nouvelle réflexion incidente sur les sceptiques et sur les empiristes, deux espèces d'hommes qu'il déclare incapables de travailler à l'œuvre de l'éducation publique, en France plus qu'ailleurs, le vieillard reprend, en un langage qui ferait presque reconnaître en lui un vieil universitaire :

Vous comprenez après cela comment, sous la Restauration, on trouvait à l'Université laïque un aspect rationaliste ou voltairien. Nous n'avons pas à nous en effrayer. Nous essayons, en effet, de rendre nos jeunes hommes un peu exigeants en fait de preuve, mais nous savons que c'est un bien pour les interprètes mêmes de la religion que d'être obligés par notre enseignement public à fournir des transcriptions de plus en plus rationnelles et pures de leurs symboles; c'est un gain pour l'humanité tout entière. Cependant, l'état d'esprit régnant au siècle passé, sèchement intellectualiste et raisonneur, qui concevait la vérité comme étant une qualité des choses, et qui élevait en opposition au mystère chrétien la prétention de mettre en formules le fond de tout, ne paraît pas pouvoir être davantage celui de notre Université, parce que l'unité de l'âme en est aussi brisée.

Ici l'intéressant et mystérieux vieillard semble pressé de finir. Est-il gêné de son rôle et impatient de rentrer dans le silence qu'il aime autant que d'autres le bruit? Est-ce son traducteur qui, ne voulant pas trop oublier le lieu et la circonstance, craignant de faire par trop la leçon aux grands et persuadé qu'il ne faut glisser qu'obliquement et comme incidemment les idées trop neuves, se borne à indiquer d'un mot la dernière et peut-être la plus importante conclusion du sage? C'est l'idée que le principe tant cherché ne se trouvera pas au terme d'une série d'études et de raisonnements, mais par l'action et au cœur même de la vie.

« Cette unité, — lui fait-il dire, — nous devons, pour la produire en nos disciples, les amener à *vivre la vérité* au lieu d'en discourir. La Vie est mystérieuse et ineffable. Elle, qui est si nécessaire que, faute d'elle, le vrai même, comme un liquide nourricier dans le cadavre, se tourne en poison, elle qui est tout, aucune formule ne la livre toute; il est contradictoire de vouloir

la définir puisque ce serait la faire descendre au rang de *chose*. »

Tout ce que l'on peut promettre et tenter, et déclarons-nous heureux si nous l'obtenons, c'est que nos disciples « ne soient plus esclaves des mots ni en religion, ni en politique, ni en aucun domaine, bref qu'ils soient délivrés de tout fanatisme. Et cela aussi est conforme aux goûts de la France. » Le moyen d'y parvenir? C'est qu'ils soient élevés à la notion du monde de la pensée. C'est surtout « que l'éducation approfondisse chez chacun d'eux la *conscience*, non pas cette conscience qui affine en lui la faculté de sentir et le rend délicatement inerte, mais celle que la personne prend d'elle-même en *agissant*. L'éducateur qui veut y atteindre se propose d'intérioriser, si l'on peut dire, toute son activité; de reporter du dehors vers le dedans le besoin d'estime et d'approbation qui lui est naturel; de détourner ses regards du monde où les fins qu'on se propose sont toutes proches et où il est possible d'être satisfait à bon marché, pour les retourner vers le monde où les buts reculent indéfiniment devant la volonté et où la soif de la justice est inextinguible. »

« Voyez donc — c'est le dernier mot du vieillard — si ce haut, libre et vivant spiritualisme empreint dans toute notre Université ne fondera pas, en même temps que l'unité au dedans de l'homme, la concorde entre les hommes. »

Et M. Desjardins n'ajoute rien à cette belle profession de foi en l'esprit humain, que la fortifiante apostrophe de Lamartine qui lui sert de péroraison :

Enfants de six mille ans qu'un peu de bruit étonne,
Ne vous troublez donc pas d'un mot nouveau qui tonne,
D'un empire éboulé, d'un siècle qui s'en va!
Que vous font les débris qui jonchent la carrière!
Regardez en avant, et non pas en arrière...
Ces flots vous porteront, hommes de peu de foi!

Tel est ce discours, un des plus sérieux assurément que la Sorbonne nouvelle et même l'ancienne Sorbonne ait jamais entendus, œuvre de franchise et de loyauté, qui fait honneur à l'auteur et à l'Université tout entière, car une institution où l'on peut parler un tel langage n'est pas une institution en train de se dessécher. Il faut que le sens moral y soit au contraire profondément aiguisé, exercé, accoutumé aux examens de conscience sans restriction, pour que ces paroles puissent être prononcées et trouver dans

l'assemblée l'écho de sympathie qui les accueillit. On a appelé avec quelque ironie l'auteur de ce discours, et pour ce discours même, un « chercheur d'étoiles ». Il ne s'en défendrait peut-être pas, et à coup sûr, s'il était sensible à la vanité, c'est un succès qui a été donné à peu d'hommes de voir un auditoire d'élite, répondant à son appel, lever les regards en haut et sonder tous les cieux pour y chercher l'étoile.

***

C'est au personnel enseignant que s'adressait surtout M. Desjardins. C'est vers la jeunesse que s'est tourné le ministre, impatient, semble-t-il, de ne pas la laisser sous l'impression de tant de questions graves et de tant de solutions qui semblent elles-mêmes des questions nouvelles. Son exorde, du moins, semble accuser cette préoccupation.

Messieurs, — dit-il, — le discours si finement pensé, d'une sincérité si émue, que vous venez d'applaudir semble trahir chez l'orateur une certaine inquiétude et comme le serrement de cœur qui étreint certains passagers lorsque, remontant sur le pont, ils s'aperçoivent qu'on a perdu de vue les rivages.

Mais, messieurs, nous le savons bien, il y a longtemps que le câble a été coupé et que nous voguons vers l'avenir. Il nous faut, suivant la recommandation du poète, regarder non en arrière, mais en avant, et prendre confiance en ces flots qui nous porteront.

Nous avons laissé derrière nous les époques où des formules simples suffisaient à des sociétés très simples, et il faut que nous trouvions des formules plus complexes qui soient adéquates à la complexité de la société contemporaine.

Ici le ministre se souvient de l'historien, et à son tour il ne se défend pas de retracer *ad usum juventutis* une des pages de son admirable *Histoire de la civilisation*:

Est-il bien vrai — se demande-t-il — que, dans les sociétés anciennes qu'a passées en revue l'orateur, le problème politique et le problème d'éducation furent aussi simples qu'ils nous apparaissent dans le recul des siècles? Est-il vrai que le repos d'âme et la quiétude d'esprit qui nous manquent, des hommes en aient joui si parfaitement sous la tutelle de la cité antique, de la commune française du douzième siècle, ou de notre vieille monarchie et de son paternel despotisme? A-t-il donc existé des états de civilisation où la marche inquiète de l'humanité vers l'avenir ait été suspendue, où elle se soit attardée dans cette « hôtellerie blanche sous la treille fleurie » dont nous parle un

de nos poètes, où il n'y ait eu ni dissidents, ni désirs de nouveautés, ni révolutions?

Non! Si petites et si bien closes qu'aient été les cités antiques, elles connurent autant de déchirements que les grands Etats modernes; dans ces verres d'eau il y eut de formidables tempêtes, des ostracismes, des exterminations en masse, des démagogues, des tyrans, des tyrannicides, et tout a fini sous le joug macédonien ou sous le joug romain. Même spectacle dans nos communes, pourtant si chrétiennes, du moyen âge, avec cette différence qu'ici ce fut l'autorité royale qui eut le dernier mot. Plus tard, notre histoire est un tissu de réactions, tantôt nobiliaires, tantôt populaires, tantôt religieuses, contre l'omnipotence royale, et, même sous un Louis XIV, des provinces entières répondirent à l'oppression par des soulèvements.

Donc, si nous sommes amoureux de repos intellectuel, si nous sommes épris d'unité morale, si nous aspirons à faire des « siestes d'âme », ce n'est peut-être pas vers les rivages du passé qu'il faut tourner la proue du navire.

Le problème d'éducation, pas plus que le problème politique, ne fut simple même dans les cités grecques. Aristote ne pensait pas là-dessus comme Platon, ni Aristophane comme Socrate, et c'est un conflit de pédagogies qui prépara pour celui-ci la coupe de ciguë. Dans la vieille France, la vie de nos universités fut tourmentée par d'âpres litiges, entre réalistes et nominalistes, entre aristotéliciens et platoniciens, entre clercs et laïques. La montagne Sainte-Geneviève fut alors autrement turbulente qu'elle ne l'est aujourd'hui. Et pourtant c'est à l'impuissance et finalement au néant que toute cette agitation finit par aboutir.

A ce tableau du passé qui fait revivre l'histoire vraie sous la légende, le ministre oppose le tableau du présent. Et là aussi, il égale la franchise et la gravité de son interlocuteur. On trouverait difficilement où que ce soit, resserré en une page aussi puissante, le portrait de notre France contemporaine et le programme d'éducation que les circonstances lui imposent. Reproduisons en entier cette page qui un jour sera classique :

Ce problème de l'éducation sur lequel des sociétés si simples en apparence n'ont pu s'accorder, nous sera-t-il donné de le résoudre? Est-ce nous qui trouverons cette unité dans la doctrine, cette raison d'être de l'enseignement, qu'elles furent impuissantes à découvrir? Ou nous faut-il vraiment considérer notre tâche comme si difficile qu'elle en devient « chimérique »?

Assurément ce problème s'offre à nous plus complexe qu'il ne fut jamais, précisément parce que, chez nous, le problème politique est infiniment complexe.

A la place de nos vieilles communes enfermées dans leurs murailles crénelées, à la place de provinces qui vivaient étrangères l'une à l'autre, chacune ayant ses privilèges, ses lois, ses justices, ses finances, ses douanes, son système d'écoles, à la place de provinces rattachées au trône par un lien purement personnel, et pour lesquelles le roi n'était que le successeur de l'ancien duc ou de l'ancien comte, la Révolution a créé une nation. Au lieu de petits lacs séparés par des cloisons étanches, c'est comme un océan humain, aux lames immenses, aux ouragans redoutables, qui s'est étalé des Pyrénées à l'Escaut.

Cette nation nouvelle a secoué toute autorité royale; elle s'est formée en démocratie, c'est-à-dire qu'elle a poussé jusqu'à leurs limites extrêmes les principes d'égalité et de liberté.

Et cependant, il se trouve que cette démocratie, qui prétend jouir d'autant de liberté que si elle habitait une île au milieu de l'Océan, tient au continent par de longues frontières, que ne protège, dans une bonne partie de leur étendue, aucune barrière naturelle, et que, par trois fois en un siècle, l'invasion a violées.

Le problème politique ou, pour mieux dire, le problème de vivre se présente pour nous dans des conditions uniques au monde : il existe ailleurs des républiques, mais elles sont des fédérations; la seule république unitaire, c'est la nôtre; la seule démocratie qui soit une grande puissance militaire et qui doive ne jamais cesser le guet à sa frontière, c'est la démocratie française.

Enfin, cette démocratie est plus éprise de travail, de science, de littérature, d'art, et dans le sens le plus raffiné, qu'aucune nation de l'univers; elle est plus jalouse de sa primauté intellectuelle et artistique que ne fut la France de nos rois.

De tout cela il résulte que chaque Français est un citoyen en possession de la pleine souveraineté politique; que, s'il est un lettré, un savant, un artiste, il revendique la liberté de penser et de sentir la plus absolue; et que cependant il doit accepter le régime militaire le plus rigoureux et se plier à l'obéissance passive.

Vous voyez ce que doit être l'éducation d'un tel peuple, qui est un véritable peuple-roi : c'est une éducation de liberté politique, de liberté intellectuelle et, en même temps, de sévère discipline; car il faut le préparer non seulement à l'exercice de tous ses droits, mais à tous ses devoirs, dont le plus impérieux, mais non peut-être le plus difficile à accomplir, sera le sacrifice de sa vie pour la cause commune : si bien que l'uniforme du lycéen annonce l'uniforme du soldat.

Par-dessus tout, cette éducation doit tendre à fortifier l'unité nationale, plus menacée que partout ailleurs, en inculquant à tous les esprits une certaine unité de vues sur les questions essentielles.

Après avoir expliqué avec cette force la situation unique de la France dans le monde, le ministre peut passer à l'examen de la

question posée par M. Desjardins. Nous venons de voir de quelle éducation la France a besoin et pourquoi elle ne peut se dispenser d'y tendre comme par un commun effort de la nation tout entière. Le souci de l'unité nationale commande l'unité de vues en matière d'éducation.

A quel principe supérieur emprunter cette unité de vues? A la religion? Mais, depuis le XVI[e] siècle, la vieille unité religieuse a été brisée, et la Révolution française a consacré, comme un dogme de notre droit public, la liberté de conscience. A la philosophie? Mais toutes les tentatives pour imposer à nos écoles une philosophie officielle, malgré le grand nom de Cousin, ont échoué.

Ce principe d'unité morale, sera-ce la France elle-même, succédant sur nos autels à la cité-déesse de l'antiquité, « enseignant la France comme foi et comme religion »? Mais nous nous heurtons ici à la diversité des partis politiques, qui ont des conceptions si opposées de notre histoire, qui font remonter à des dates différentes la France de leur choix. Et l'on comprend qu'il se produise quelque découragement après cette recherche, infructueuse en apparence, du principe d'unité.

Ce découragement, je ne le partage point.

Ici le ministre semble surtout penser aux jeunes gens qu'il a devant lui. Il craint qu'un mot, pris à part, isolé du reste du discours qu'ils viennent d'entendre, leur reste dans l'esprit, contre l'intention du professeur, comme un germe de pessimisme et un prétexte à l'inertie, et il s'applique à redresser ce mot en montrant la grandeur, la beauté et aussi l'incomparable puissance d'expansion de cette idée de la liberté dont on est porté aujourd'hui à oublier les bienfaits.

Je ne crois pas que cette liberté entière d'opinions, en religion, en philosophie, en politique, ait pour terme nécessaire « l'effacement de tout esprit public ». Cette liberté d'opinion, n'est-ce pas une des conquêtes essentielles de 1789? C'est la Révolution qui, dès ses origines, a marqué le peuple français d'un caractère nouveau qui le fera désormais reconnaître entre tous les peuples. Au cœur d'une Europe où cette liberté, ici pour la religion, là pour la politique, était alors partout prohibée, la France s'est trouvée être la seule nation qui l'eût garantie à tous ses enfants.

Donc, cette liberté des opinions, c'est précisément l'esprit public issu de la Révolution, et c'est dans l'amour de cette liberté que s'opère et s'achèvera la réconciliation de tous les Français. Or comment ce dogme de la liberté serait-il impuissant à leur donner le principe de l'éducation? Ne leur a-t-il pas donné bien plus encore? Ne leur a-t-il pas communiqué cette puissance de propagande qui, à trois reprises,

au temps de la grande Révolution, en 1830, en 1848, a bouleversé l'Europe monarchique, brisé les absolutismes royaux, anéanti les restes des tyrannies féodales, fait pénétrer les idées nouvelles chez des peuples encore à demi asiatiques, supprimé partout l'esclavage et le servage, forcé l'Europe entière, du Tage à l'Oural, à devenir de plus en plus semblable à la France? C'est ce qui a fait du peuple français le champion du droit, l'apôtre de l'égalité, de la tolérance, de la liberté, à tel point que Henri Heine, à cause de la mission quasi divine qu'il lui attribuait, a cru pouvoir le comparer au Peuple de Dieu.

Or, comment ces principes de 1789 ne suffiraient-ils pas à nous donner ce que nous avons réussi à propager dans le monde : un esprit public?

Le ministre va plus loin, et maintenant qu'il a retracé l'image de la France, qu'il a fait passer dans la jeunesse qui l'écoute le frisson d'admiration et d'amour pour elle, il reprend l'offensive, et, sans prétendre « diviniser » l'idée de patrie comme on le disait tout à l'heure, il fait sentir tout ce qu'elle peut avoir de force entraînante. Et il le prouve, non par des raisons philosophiques, mais l'histoire à la main, en s'appuyant sur des faits que seul un historien pouvait mettre en relief avec une si lumineuse clarté. Il demande à son auditoire s'il est vrai que « le patriotisme soit impuissant à nous tenir unis, à être l'âme de notre enseignement »? Et il répond :

On aurait pu le prétendre au lendemain de 1815, quand, dans nos frontières réduites par l'invasion, se retrouvèrent en présence comme deux Frances ennemies, celle de l'ancien régime et celle de la Révolution, toutes palpitantes de vingt-six années de luttes. Qui aurait pu prévoir alors que le jour viendrait où, suivant le vœu de Victor Hugo, « la Vendée aiguiserait son glaive sur la pierre de Waterloo »?

Il a cependant fini par luire, ce jour désiré. Après 1830, déjà, on a vu des Français de l'ancienne France combattre dans les armées de la nouvelle; il est vrai qu'ils s'en excusaient auprès de leur noble parenté, alléguant que la fumée de la bataille les empêchait de voir les couleurs du drapeau. Mais, il y a vingt-cinq ans, c'est les yeux bien ouverts sur les couleurs du drapeau qu'ils se sont fait tuer autour de lui.

Ce qui doit nous rassurer sur l'avenir, c'est donc précisément l'évolution qui s'est accomplie, depuis le début de ce siècle, dans le sentiment patriotique. Jamais il ne s'était révélé chez nous avec un caractère aussi ardent, aussi exalté, aussi unanime qu'aujourd'hui.

On peut le soumettre à l'analyse, ce sentiment : on ne parviendra pas à le résoudre en fumée vaine. La discussion la plus subtile n'arrivera qu'à prouver sa légitimité, sa nécessité, sa toute-puissance. On en viendra toujours à cette conclusion, que nulle société ne peut

subsister si chacun de ses membres n'est prêt à payer la sécurité et les bienfaits qu'il reçoit de tous par le don de sa vie, au jour marqué pour le sacrifice.

Et, d'ailleurs, qu'est-il besoin de raisonnements? L'homme le moins apte à raisonner en sait là-dessus autant que le philosophe. Comme il y a la foi du charbonnier, il y a aussi le patriotisme du charbonnier, et il inspire les mêmes dévouements que celui du lettré. On dirait qu'il soit une de ces idées innées, qu'on trouve gravées dans l'âme des plus humbles et des plus ignorants. Ils se font tuer pour des provinces dont ils ne savent même pas la situation géographique. Les moins sensibles à un affront personnel se révoltent contre un affront national, comme si l'intensité de l'outrage se multipliait par le nombre de tous ceux qui portent le nom de Français. Ce n'est pas là effet du raisonnement; c'est une intuition directe. La patrie n'est pas au bout d'un syllogisme : on la sent vivre et parfois palpiter de souffrance; on l'étreint à même le cœur.

Beaucoup de ceux qui s'imaginent n'avoir plus de patrie et qui rêvent d'un autre drapeau que celui de Valmy ne résisteraient pas à la surprise de certaines impressions. Jamais on n'est revenu « sans patrie » d'une bataille ou même d'une visite à la frontière.

Non, le patriotisme n'a point fléchi parmi nous. Au contraire, il est en progrès. Comparez ce qui s'est passé après 1815 et ce qui se passe depuis 1870.

Après 1815, on eut à peine un regret pour les provinces perdues; d'un trait de plume, on abandonna de vastes colonies; on ne pensa qu'à réduire l'armée, à supprimer la conscription, à remplacer les régiments tant de fois victorieux par des légions provinciales. Les souvenirs de gloire militaire importunaient. On ne songea pas, en ouvrant des écoles, à faire jaillir des masses populaires une nouvelle source de patriotisme; on ne fit rien pour l'éducation de ces paysans qui avaient sauvé la patrie en 1792, comme si on leur en voulait de l'avoir trop sauvée. On se consola de tout, en dilettantes du patriotisme, avec les chefs-d'œuvre de la littérature et de l'art renaissants, avec d'éloquents discours à la tribune des Chambres.

Après 1870, quelle différence! De cette nation écrasée par la défaite, on fit sortir une armée nouvelle, plus nombreuse que celles qu'avait commandées Napoléon au temps de sa plus grande puissance; de cette nation que l'envahisseur croyait avoir ruinée pour un siècle, on tira des centaines de millions avec lesquels on créa soixante mille écoles primaires, on ouvrit de nouveaux lycées, on transforma le personnel et le matériel des facultés. Après 1815, on avait eu le milliard des émigrés; après 1870, on eut les milliards de l'armée et presque le milliard de l'instruction publique. Jusque dans les villages les plus reculés, jusque dans les hameaux perdus aux montagnes, on prêcha la renaissance de la patrie. Encore qu'on fût aussi amoureux de littérature et d'art qu'à nulle autre époque, on ne dédaigna plus

l'esprit militaire. On ne se consola point des provinces perdues; mais, pour que le patrimoine de la France ne parût pas trop amoindri, on commença la conquête de l'Asie et de l'Afrique et, toujours sans arriver à se consoler, on donna pour annexe à la mère-patrie une France d'outre-mer huit fois grande comme la métropole.

Tout cela n'est pas d'un pays qui s'abandonne, qui se désintéresse de sa gloire et de son renom dans l'univers, d'un pays qui serait sous le coup d'une menace de « désagrégation ».

Ceci est encore une réponse à un mot du précédent orateur, que le ministre tient à relever. Il sait bien que M. Desjardins n'est point un pessimiste, même lorsqu'il en prend le ton. Il saisit cette occasion de souligner un autre mot, heureux celui-là autant que vrai : après M. Desjardins, M. Rambaud signale « cette recrudescence de respect et d'amour pour les grands souvenirs du passé national, pour les épopées d'autrefois, pour les morts qu'il faut ajouter aux vivants, comme le disait éloquemment l'orateur, pour avoir la patrie française en son intégrité »; et il soutient que ce culte des grands morts, des héros de l'ancienne France et de la nouvelle, depuis Bayard et Coligny jusqu'à Hoche et Lazare Carnot, « n'est pas d'une nation résignée à mourir ».

Là-dessus il conclut avec l'assurance qui a manqué à M. Desjardins : « Donc, la formule maîtresse de l'éducation, c'est d'abord dans le patriotisme qu'il faut la chercher ».

Cette ferme déclaration contredit-elle la thèse du discours précédent? Nullement. Mais elle la dégage, elle la met en pleine lumière et au-dessus de toute contestation, à son vrai rang qui dans l'éducation doit être le premier rang; elle l'affranchit des réserves de détail, des considérations historiques, des doutes métaphysiques, des obscurités qui l'embarrassent.

Ce n'est pas d'ailleurs la conclusion unique du ministre. Il s'approprie en entier celle de M. Desjardins, et il la reprend point par point pour lui donner le relief et l'éclat dont celui-ci semble à dessein s'être interdit de la parer. M. Rambaud accepte expressément la triple formule « du sage vieillard dont l'orateur a pris les conseils: la foi en la science, la foi en la liberté, la foi en l'harmonie de ces deux principes ». Et voici en quels termes il la précise, l'éclaire et la justifie au sens pratique comme en théorie :

La foi en la science! mais jamais elle n'a été plus vive que de nos jours. Ce qui distingue la République française entre tous les gouvernements qui l'ont précédée, c'est cette foi en la science qui lui a fait prodiguer les millions pour ces écoles primaires où l'on enseigne à tous, gratuitement, ce qui est indispensable au futur citoyen; pour ces écoles professionnelles, où, par l'art et la science, se renouvellent nos industries; pour ces collèges et ces lycées, où se forment les états-majors de la démocratie; pour ces bourses de tout ordre qui permettront à l'enfant qui n'a d'autre fortune que son mérite de s'élever de l'école de village aux enseignements supérieurs; pour ces facultés, ces laboratoires, où se fait la science, gloire de la France pendant la paix ou auxiliaire dévouée de la défense nationale; pour ces universités, créées par une loi récente que je suis fier d'avoir soutenue à la tribune, et qui rendront visibles à tous les yeux la solidarité et l'unité des connaissances humaines.

La foi en la liberté, nous l'avons aussi. L'Université, quels qu'aient été les desseins de son impérial fondateur, est née libérale. Son génie propre, c'est la liberté intellectuelle et morale. On l'a bien vu sous la Restauration, quand elle fut tenue en suspicion et persécutée; sous la réaction de 1850, quand on entreprit de la disloquer et de l'asservir. Elle a toujours été en faveur sous les gouvernements libéraux, en disgrâce sous les autres. C'est avec la République qu'elle a reconquis, et prodigieusement accru, sa sécurité, sa puissance, son organisation féconde en résultats.

C'est précisément sur cette alliance intime de la démocratie et de la science, celle-là plus croyante en celle-ci, plus généreuse pour celle-ci que ne le fut jamais aucun régime, que repose la grandeur de l'Université républicaine.

Elle fut toujours une école de liberté; elle est aussi une école d'égalité. Sur les bancs de ses lycées elle ne reconnaît pas les différences qu'ailleurs la fortune ou la naissance élèvent entre les hommes. Conformément à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, elle n'admet d'autre distinction que celle du mérite.

Cela ne se voit, à un tel degré, que chez elle. C'est parmi ses élèves qu'on pratique la liberté vraie, l'égalité vraie, la cordialité dans la camaraderie, la loyauté dans les relations entre égaux, la franchise dans les rapports entre élèves et maîtres. Et, non seulement, l'Université corrige, au pied de ses chaires, les inégalités sociales; non seulement elle crée un sentiment qui fait échec aux préjugés du dehors, mais elle prépare à ceux-ci, dans l'avenir, les plus rudes démentis. Tel qui entra boursier dans un de ses lycées occupera peut-être les grandes charges de l'Etat, se fera un nom glorieux dans les sciences ou dans les arts, forcera le monde à lui rendre le même hommage que lui rendit, au lycée, l'équité cordiale de ses camarades.

L'Université est aussi une école de fraternité, non seulement entre égaux, mais à l'égard de tous les Français. Elle enseigne à ses élèves

qu'ils ne peuvent rester des hommes libres que s'ils inspirent aux moins favorisés de leurs concitoyens l'amour de la liberté; qu'ils doivent s'associer à tous les efforts qui tendront à faire pénétrer dans les couches profondes de la nation plus de bien-être, plus d'instruction, plus d'attachement à la commune patrie; qu'ils sont redevables de ce qu'ils savent et de ce qu'ils sont envers tout le pays; que rien de français ne doit leur rester étranger; qu'ils doivent se faire non seulement une âme nationale, mais une âme sociale.

La fin de ce chaleureux discours est ce qu'elle devait être, un appel véhément à tout ce qu'il y a de confiance, d'ardeur et de générosité dans la jeunesse, une protestation à plein cœur contre toutes les formes du laisser-aller, un hommage à la vitalité de notre France et au vieil esprit libéral de l'Université :

Il ne faut pas méconnaître notre temps. Oui, sans doute, il y a des tourbillons de poussière « aveuglants et vains » qui balaient le chemin; mais, des deux côtés du chemin, verdoient les prairies, ondulent les moissons, s'épanouissent les frondaisons. On est surtout attiré par le bruit que font, comme sur une foire, les excentriques de la littérature, de l'art, de la politique; mais peut-on oublier tant de millions de vies obscures, tout entières consacrées à l'accomplissement du devoir; tant de millions de travailleurs qui, en silence, reconstituent l'épargne de la France; l'énorme labeur auquel se livrent dans nos écoles, petites ou grandes, maîtres et élèves? C'est par elles que s'est formé, depuis vingt-cinq ans, tout un peuple jeune, espoir de l'avenir, et de l'éducation duquel, non, assurément, nous n'avons point à rougir.

Des petites écoles sortent les soldats, de nos lycées sortent les officiers qui ont victorieusement déployé le drapeau de la France sur l'Asie et sur l'Afrique, qui ont joyeusement bravé les privations, les fatigues inouïes, les fièvres plus meurtrières que le feu de l'ennemi, pour faire frissonner de la gloire dans les plis du drapeau.

Ce furent aussi des élèves de notre Université que l'homme dont nous conduisions avant-hier le cercueil au Père-Lachaise, et celui dont, deux jours auparavant, nous inaugurions à Saint-Dié le bronze triomphal. Ils appartiennent tous deux à l'Université, non seulement parce qu'ils furent ses élèves, mais parce qu'ils sont devenus ses chefs.

L'un a été un serviteur modeste, dévoué et courageux de la République, et, quoiqu'il ait été trois fois au pouvoir, on peut dire de lui ce que les anciens disaient de leurs meilleurs citoyens : qu'il n'a laissé d'autre patrimoine que le souvenir de ses vertus.

L'autre, le fondateur de l'Université nouvelle et le fondateur de l'empire colonial, nous apparaît grand comme les plus grands des consuls de Rome, intrépide dans l'action, opposant à l'adversité

une âme de stoïcien; sa vie offre des traits qu'un Plutarque eût recueillis pour les proposer en exemple à la postérité, comme dans cette tragique séance du 30 mars 1885, où, pouvant d'un mot dissiper l'orage amassé sur sa tête, il garda le silence parce qu'il avait promis de se taire, encore quelques heures, sur une négociation commencée.

Combien d'autres grands serviteurs de la patrie, littérateurs, artistes, savants, administrateurs, soldats, sont, depuis la fondation de l'Uni-sité, sortis de ses écoles! Rappeler leurs noms serait faire l'histoire même de la France moderne.

Non! dans ce noble pays, rien n'est tari[1]. Les sources de science, de dévouement, d'héroïsme, n'ont rien perdu de leur abondance. Elles continuent et continueront à vivifier le vieux sol français. Et si, je ne sais par quel abus de raisonnement, l'idée de patrie devenait moins claire, c'est dans les vaillants hommes que la France a produits et que l'Université a élevés qu'on pourrait la ressaisir.

Que si, cependant, parmi nous, parmi les plus épris de vérité, quelque doute subsistait encore sur l'efficacité du mot de patrie, sur l'efficacité de la science et de la liberté, c'est que, peut-être, nous, les universitaires, nous n'aurions pas fait tout notre devoir.

Nous aurions bien agi, mais nous n'aurions pas expliqué assez nettement les motifs de notre action, les grandes idées qui dominent tous nos enseignements, la solidarité qui les unit, le but que nous leur assignons.

Donc, ne nous lassons pas de nous expliquer, devant le pays, devant nos élèves, devant nous-mêmes. Expliquons à ces jeunes Français qui accomplissent si allègrement leur tâche, quelle est la raison de cette tâche; comment, en ajoutant, à chaque classe, quelque nouvel acquêt à leur savoir, ils peuvent être quelque jour de bons, peut-être de grands serviteurs du pays. Il faut qu'au bout de la page commencée ils voient la maternelle patrie qui attend l'heure où elle pourra réclamer leur service. Il faut, à propos de chaque leçon, qu'ils soient avertis de ce que c'est que toute la science, tout l'univers et toute la société moderne. C'est une œuvre libérale, toute d'affranchissement, à laquelle nous les convions; mais, alors, ne permettons pas qu'ils restent par trop courbés sur la tâche quotidienne; faisons que, de temps à autre, ils relèvent la tête, et qu'ils contemplent les *numina magna Deûm*, c'est-à-dire les grandes lois de la science et les grandes lois du devoir; non pas pour qu'ils renoncent, comme le héros de l'*Énéide*, à une lutte que condamneraient les dieux; mais pour qu'ils soient, au contraire, par la vue de ceux-ci, encouragés et réconfortés.

Que leur devise soit: Pour moyen, le travail; pour auxiliaire, la science; pour fin suprême, l'intérêt de la patrie.

---

1. Encore une riposte directe à un mot de M. Desjardins. Il semble que le ministre n'ait pas voulu laisser sans réponse et sans rectification une seule des expressions ou des images dont la malignité des adversaires pourrait abuser.

Avions-nous tort de dire que cette séance marque une date dans l'histoire de notre pédagogie française? Sous cette apparence de contradiction qui est surtout due à la différence du ton des deux orateurs, quelle unité profonde d'inspiration, quelle élévation morale, quel souffle de vie!

La dissonance même des deux voix en fait mieux sentir l'harmonie. Nous avons entendu tour à tour un psychologue et un historien, ou si l'on veut un moraliste et un homme d'Etat. L'un insiste scrupuleusement sur les doutes, sur les réserves, sur les profondeurs du problème moral tel que l'entrevoit une conscience délicate, il faudrait presque dire une conscience raffinée. L'autre, passant de l'idée au fait, de la pure spéculation philosophique à la vie nationale, nous montre écrites dans l'histoire, en caractères bien autrement marqués et qui s'imposent à la vue, les mêmes leçons que la psychologie découvrait en traits si ténus et si fins que l'œil se troublait à les étudier dans leur infinie délicatesse. Tous deux sont d'accord pour résister à l'illusion du retour en arrière; tous deux, en respectant, en honorant le passé de notre race et de notre pays, sentent que la race a grandi, que le pays ne peut plus vivre de ce dont il vivait il y a quelques siècles, et qu'en somme la France est décidément entrée dans une voie qu'elle a frayée à ses risques et périls, où elle n'a qu'à continuer, résolue et confiante, sa marche en avant.

F. B.

L'EXPOSITION NATIONALE

DES BEAUX-ARTS ET DE L'INDUSTRIE DE NIJNI-NOVGOROD

Le 28 mai dernier s'ouvrait à Nijni-Novgorod la seizième Exposition des beaux-arts et de l'industrie russes.

Les expositions de cette nature, qui ont lieu environ tous les douze ans, sont toujours des événements considérables dans l'histoire intérieure de la Russie. Chacune marque une étape nouvelle dans la voie de la civilisation où ce pays s'avance avec une si prodigieuse rapidité.

Elles ont lieu généralement à Moscou ou à Saint-Pétersbourg. Mais cette année, pour montrer sans doute que ces deux capitales ne sont plus les seuls centres industriels et civilisateurs de la Russie, et que les grandes villes de province rivalisent aujourd'hui avec elles, l'empereur a voulu que l'Exposition nationale s'ouvrît à Nijni-Novgorod.

Aucun choix ne pouvait être plus heureux. Au point de vue pittoresque, Nijni-Novgorod, cette reine du Volga, bâtie sur une hauteur au confluent du grand fleuve et de l'Oka, avec ses merveilleux paysages, avec son kremlin crénelé, ses vieilles églises, ses curieux monuments, forme un cadre incomparable. Par son glorieux passé historique, Nijni, le plus ferme rempart de la Russie contre les hordes tartares, l'un des foyers les plus ardents du patriotisme russe, patrie du héros populaire Kouzma Minine et du prince Pojarsky, qui, en 1612, délivrèrent Moscou des Polonais, Nijni méritait l'honneur d'être élue entre toutes les villes de province. Au point de vue industriel et commercial, Nijni est le siège de cette foire de Makariov, où affluent chaque année d'Orient et d'Occident plus d'un million de visiteurs; n'était-il pas utile de montrer à ces gros et petits marchands de toutes les provinces, à côté des marchandises qui font l'objet spécial de leur commerce, un résumé complet et méthodique de toutes les productions de l'empire? Quelle puissante leçon de choses! que d'horizons nouveaux ouverts aux travailleurs, quel aiguillon pour l'esprit d'initiative!

N'était-ce pas enfin une heureuse idée, aujourd'hui que tous les

Russes ont les yeux tournés vers l'Orient, de choisir pour emplacement de l'Exposition nouvelle la ville qui, durant tant de siècles, a été la forteresse la plus avancée de la Russie du côté de l'Asie, le principal centre de ses relations commerciales avec le monde oriental ?

L'Exposition, dans son ensemble, est digne du grand empire qui l'a organisée. Elle couvre une surface de 77 déciatines, supérieure d'un hectare à celle de l'Exposition universelle de Paris en 1889 et trois fois plus grande que celle de la précédente Exposition russe qui a eu lieu à Moscou en 1882. Avec son parc admirablement dessiné, ses parterres de fleurs, ses bassins, ses fontaines, avec ses deux cents bâtiments ou pavillons, construits par les meilleurs architectes dans les styles les plus divers, style mauresque, ancien style russe, style russe Renaissance, elle offre un magnifique coup d'œil.

Presque tout le personnel porte les anciens costumes russes, ce qui ajoute au pittoresque et accentue encore le caractère purement national de l'Exposition. Le soir, deux cents lampes électriques assurent l'éclairage. Un chemin de fer de ceinture, également électrique, permet au visiteur de se transporter rapidement d'un point à un autre.

Le visiteur est frappé de la richesse et de la diversité des objets exposés. Les exposants se sont piqués d'honneur et n'ont pas reculé devant des sacrifices considérables pour donner une haute idée de leurs produits. Telles vitrines qu'on nous montre à la section des mines ou de l'industrie textile représentent une valeur de cent ou deux cent mille roubles. On est surtout stupéfait de voir rassemblés dans une exposition strictement nationale des produits nés sous les ciels les plus divers, les bois et les pelleteries des régions glacées du Nord, les pétroles et les grains des riches contrées méridionales, les thés de l'Extrême-Orient, les œuvres d'art, les armes perfectionnées de l'Occident. Nul pays au monde ne pouvait nous procurer un spectacle aussi varié que l'empire qui s'étend de l'océan Glacial à la mer Noire, de la Baltique à l'océan Pacifique.

Passer en revue successivement les vingt sections de l'Exposition de Nijni, si curieuses qu'elles soient toutes et notamment

celles de l'Extrême-Nord, de la Sibérie, et de l'Asie centrale, nous entraînerait trop loin. Arrêtons-nous seulement à la section de l'instruction publique, qui intéressera particulièrement les lecteurs de la *Revue pédagogique*.

Le directeur de cette section, M. Kovalevsky, n'est pas un inconnu pour les Français, qui ont pu apprécier sa parfaite bonne grâce, son intelligence ouverte, sa connaissance si profonde des questions pédagogiques, lors des séjours qu'il a faits en France, soit comme délégué du gouvernement russe avec mission spéciale d'étudier nos méthodes d'enseignement, soit comme représentant de la Russie au congrès international de Bordeaux. A l'Exposition de Nijni, M. Kovalevsky s'est surpassé et a fait preuve du plus remarquable esprit d'organisation.

Plans, photographies d'édifices, de salles d'école, de groupes d'élèves, d'épisodes de la vie scolaire en classe et hors de classe, rapports, brochures relatives au mode d'existence et au travail dans les écoles, à l'éducation physique et sociale, rien n'a été négligé pour fournir au visiteur des idées aussi nettes et aussi complètes que possible sur l'enseignement et l'éducation donnés par les divers établissements d'instruction russes.

A la place d'honneur figurent les expositions des sociétés savantes et des écoles supérieures relevant du ministère de l'instruction publique; on y remarque des tableaux statistiques, des diagrammes, des travaux d'élèves ou de professeurs. La Russie possède aujourd'hui 63 établissements d'instruction supérieure, comptant 28,000 étudiants ou étudiantes.

On voit plus loin l'exposition des établissements d'instruction secondaire, écoles réales, gymnases de garçons et de filles, progymnases, écoles normales, etc. On s'est surtout appliqué à faire ressortir la progression de l'enseignement dans les branches où les travaux par écrit jouent un grand rôle; les cahiers sont groupés de manière à présenter la série schématique des travaux qu'un élève de force moyenne fait dans les classes successives d'un établissement d'un certain type. On remarque ailleurs des travaux de femme exécutés par des élèves, des ouvrages manuels et professionnels faits par des élèves des deux sexes, des collections d'histoire naturelle, des dessins, des cartes, etc. Un diagramme intéressant indique l'emploi du temps, le nombre

d'heures consacré aux leçons, au travail à domicile, à la récréation, au sommeil.

Les établissements d'instruction primaire comprennent les écoles primaires dépendant du ministère de l'instruction publique et les écoles paroissiales. Chacune de ces catégories d'écoles est représentée par une construction modèle. L'école modèle du ministère de l'instruction publique, d'un style russe simple mais élégant, comprend la salle de classe principale, une classe de réserve ou un atelier, une bibliothèque, l'appartement du maître, le logement du bedeau, une cuisine, etc. Elle contient tout le matériel d'une école ordinaire, mobilier de classe, matériel d'enseignement, liste des autorités des districts, des provinces et des villes. Auprès du bâtiment, on a tracé un jardin d'école modèle, un potager et une pépinière. — L'école paroissiale, d'une construction plus hardie et plus originale, a deux étages. Au premier se trouvent le dortoir des élèves, le réfectoire, l'appartement du maître; au second, la chapelle, quatre classes et une bibliothèque. Les travaux manuels des élèves des écoles paroissiales sont très variés : images saintes, portraits, objets sacrés, costumes russes, essuie-mains brodés, nappes, coussins, serviettes, dentelles, broderies à relief et au tambour, reliures, etc.

Signalons, à la section de l'enseignement primaire relative aux travaux manuels, une collection envoyée par le Ministère français de l'instruction publique, et exposée en bonne place par une dérogation unique au caractère purement national de l'Exposition. Cette collection est celle des écoles publiques de la Ville de Paris, rassemblée par les soins de M. Jully, inspecteur de l'enseignement primaire, sous la direction de M. René Leblanc, inspecteur général de l'instruction publique. Elle a excité à Nijni le plus vif intérêt.

A côté de ces divers établissements, une large place est réservée aux écoles techniques et industrielles, qui ont pris, ces dernières années, un développement considérable : le nombre de ces institutions, le nombre de leurs élèves, le chiffre des crédits qui leur sont affectés, ont doublé ou plus que doublé depuis quinze ans.

Notons encore, parmi les curiosités de notre section, une école de sourds-muets et une école primaire du gouvernement de Nijni-Novgorod, où les élèves exécutent divers travaux manuels sous

les yeux mêmes du public, et deux écoles rurales, construites avec des matériaux à l'épreuve du feu.

Pour assurer à l'exposition de l'instruction publique sa pleine utilité, il fallait faciliter au public spécial de maîtres et d'élèves auquel elle s'adresse particulièrement les moyens de la visiter. A cet effet, on leur a offert des billets de parcours gratuits; on leur a accordé l'entrée gratuite dans l'Exposition; on a mis à leur disposition, sous certaines conditions, des logements à prix réduit. Les professeurs des établissements secondaires sont logés moyennant 25 kopeks par jour (60 centimes); les instituteurs des écoles primaires, moyennant 15 kopeks (35 centimes); il y a place pour 1,000 professeurs d'établissements secondaires et 6,000 instituteurs d'écoles primaires. Des conférences, accompagnées d'expériences de toute sorte et destinées spécialement aux instituteurs, ont lieu dans la salle des concerts ou dans un bâtiment construit comme modèle de théâtre et de salle populaire.

L'impression qui se dégage d'une visite à la section de l'instruction publique est celle d'un immense effort fait par le gouvernement russe pour répandre et développer l'instruction à tous les degrés de l'échelle sociale.

Charles du Loup.

COURS D'ADOLESCENTS ET D'ADULTES

LES ŒUVRES COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE
L'ÉDUCATION POPULAIRE EN 1895-1896

Rapport adressé à M. Alfred Rambaud, ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, par M. Édouard Petit, *professeur agrégé au lycée Janson de Sailly, docteur ès lettres.*

(Suite.)

II. — Les œuvres auxiliaires de l'école.

Enchaînement des œuvres auxiliaires de l'école.

Cours, lectures, conférences sont en pleine prospérité. Mais ils ne constituent pas toute l'éducation populaire. Elle prolonge son action par la Mutualité scolaire qui, née à l'école, fait sentir son influence bienfaisante après l'école, par les Associations d'anciens élèves qui sont le fait des seuls disciples, par les Sociétés d'instruction populaire, par les Patronages dont l'honneur revient surtout aux maîtres, aux amis de l'enseignement. Là où les classes de perfectionnement sont le plus en faveur, l'on peut remarquer que là aussi les œuvres complémentaires sont les plus nombreuses, car il y a un lien étroit entre elles.

Non qu'elles se tiennent, se relient nécessairement. Elles apparaissent souvent en même temps. Mais la plupart du temps, par un enchaînement logique, elles naissent l'une de l'autre.

La Mutualité, les Cours sont à l'origine. C'est la première étape. Elle conduit aux Associations d'anciens élèves, qui se constituent assez facilement quand le rassemblement s'est fait, quand on a renoué connaissance entre condisciples, quand on a revu l'instituteur. Les Associations permettent de fonder les Sociétés d'instruction populaire, telles qu'elles s'organisent aujourd'hui. Enfin, Associations et Sociétés se couronnent et s'achèvent dans les Patronages, qui, compris dans toute leur ampleur, peuvent embrasser et synthétiser l'ensemble de l'œuvre, qui est plus sociale encore que scolaire.

1° LA MUTUALITÉ SCOLAIRE

La Mutualité scolaire, fondée par M. J.-C. Cavé, peut servir de point de départ aux œuvres post-scolaires. Les petits mutualistes qui versent une cotisation entre les mains de l'instituteur avant la conquête du certificat d'études primaires continuent à la payer quand ils ont quitté

les bancs. Ils ont une raison pour revenir à la maison d'école. Ou ils se feront inscrire à des Cours, ou ils entreront dans les Associations d'anciens élèves. Par la Mutualité, les rapports sont établis.

Qu'est-ce que la mutualité scolaire?

L'on connaît le mécanisme très curieux de la Mutualité scolaire. L'enfant verse 10 centimes par semaine. Cinq centimes sont prélevés pour constituer un livret personnel de retraite qui profite des libéralités légales de l'Etat, cinq sont versés à la masse, à un fonds commun, et destiné à délivrer un secours de 25 à 50 centimes par jour à la famille des sociétaires tombés malades; 25 centimes demandés à titre supplémentaire chaque année forment la cotisation dite *funéraire*, qui sert à acquitter les frais d'enterrement des membres décédés. Comme cet article des statuts est un peu lugubre et fait reculer parents et enfants, on l'a rayé des statuts en maint endroit. Ce n'est du reste pas un rouage indispensable.

Son utilité sociale.

La Mutualité scolaire, par l'emploi qu'elle fait des cotisations, es tournée à la fois vers la prévoyance et la solidarité. Elle foit songer l'enfant à lui-même par l'effet de l'égoïsme, mais d'un « égoïsme supérieur ». Elle le fait songer aux autres; elle élargit le culte du *moi* dans la fraternité. La Mutualité scolaire est la pépinière des grandes Sociétés de mutualité où l'on entre trop tardivement, sous l'aiguillon des infirmités. Elle amuse, elle intéresse l'enfant. Elle l'habitue à la réflexion, au sens pratique. Elle l'amène à songer aux souffrances de ses camarades qui sont dans le besoin. Elle aide à la formation du caractère, à la préparation de la vie, par l'éveil de l'esprit d'économie, de l'esprit de charité. Elle permet de toucher à vif cette « âme de l'école », dont les pessimistes s'obstinent à nier l'existence.

La Mutualité scolaire commence à conquérir des adhésions, grâce aux instituteurs qui, à la suite de M. J.-C. Cavé, s'attachent à la faire connaître. Elle a fait sa première apparition à Paris en 1881, dans le XIXe arrondissement. C'est la société mère. En quinze années, elle a, grâce à la persévérance des petits sociétaires, grâce à la puissance des petits sous, réalisé 167,000 francs d'économies. Elle a distribué 2,800 livrets de retraite. Elle est venue en aide aux familles de 2,737 enfants en leur payant 70,279 francs de maladie. En outre, elle a pourvu aux frais funéraires de 113 enfants. De Belleville, la société est descendue, gagnant le XIIIe, le XVIe arrondissement. Elle a conquis Courbevoie et Saint-Denis. Elle a installé des façons de succursales en province.

Où réussit la mutualité scolaire.

Mais où la Mutualité scolaire étend-elle ses ramifications? Dans l'Aisne à Laon, dans la Charente-Inférieure à la Rochelle, où il y a plus de 600 membres participants, à Saint-Martin-de-Ré, pour toutes les écoles de l'île, dans la Creuse à Guéret, dans le Gard à

Saint-Laurent-d'Aigouze; dans la Gironde à Bordeaux, où l'on travaille avec une ardente conviction et où l'on tente de fonder une fédération de toutes les écoles de la 1re circonscription; à Bazas, où l'on est à la veille d'essayer une société d'arrondissement; dans les Landes à Mont-de-Marsan, dans la Loire à Saint-Etienne, dans la Marne, où le cercle rémois de la Ligue de l'enseignement prend l'initiative d'un groupement scolaire à Reims; en Meurthe-et-Moselle à Lunéville, dans l'Oise à Senlis, dans les Basses-Pyrénées à Pau, dans le Rhône à Lyon; dans la Seine-Inférieure à Incheville, où la mutualité prend le nom de *fraternité scolaire*, à Rouen où une société fondée depuis quatre ans compte 2,000 enfants, élèves ou bien anciens élèves des écoles communales; au Havre où une société était hier en projet; dans les Vosges à Épinal, dans la Loire-Inférieure à Haute-Goulaine, à Saint-Nazaire : « Cette société, fondée en 1895 à l'école de garçons de Fey, a pour objet de donner gratuitement aux élèves, membres participants, les médicaments et les secours du médecin; mais le meilleur résultat sera peut-être de faire connaître l'idée de mutualité si peu répandue dans les campagnes. »

L'idée, encore nouvelle, se propagera. Dans la Haute-Vienne, deux sociétés sont en voie de formation. Dans la Sarthe, à Saint-Calais, un comité vient de se constituer. Et de l'Aube, du Cher, de l'Indre-et-Loire, du Jura, des Landes, de la Loire-Inférieure, des Basses-Pyrénées, des créations prochaines sont annoncées.

Le groupement cantonal.

L'on réussira surtout si le groupement, malaisé à amener dans les campagnes, se fait au canton, à l'arrondissement. Le succès dépend beaucoup du nombre des enfants qui s'associent, car il convient que les risques ne se répartissent pas sur trop peu de têtes. En outre, le mouvement sera plus rapide si les petits mutualistes peuvent entrer plus jeunes dans les Sociétés de secours mutuels, si l'on abaisse en leur faveur la limite d'âge, ce qui serait simplement justice, car ils ont déjà fait leurs preuves, donné des gages. La marche en avant sera enfin facilitée et deviendra plus prompte si les tenants de la mutualité, déjà au nombre de 1,500,000 en France, aident et protègent ces associations d'enfants qui sont comme la préface de leur œuvre. C'est chez elles que se recrutera un jour leur clientèle.

2° LES ASSOCIATIONS D'ANCIENS ÉLÈVES

Les Associations d'anciens élèves des écoles élémentaires se sont multipliées en 1895-1896. L'on s'en est occupé avec un zèle, un soin tout particuliers. Le bien qu'elles peuvent faire, chacun l'a senti. Comme en vertu d'un mot d'ordre, l'on s'est porté vers leur organisation. Elles ont fait plus de progrès en un an que depuis le jour déjà assez éloigné où fut fondée la première d'entre elles, au Mans (1869). Elles n'étaient guère, en effet, qu'au nombre de 51, dont 35 dans le

département du Nord, en 1889[1]. Mais déjà elles fonctionnaient dans un autre esprit que les Associations d'anciens élèves des lycées et collèges, où la camaraderie intermittente et récréative tient souvent plus de place que la fraternité agissante.

Les « Amicales » des écoles primaires — les « petites A » — ne sont pas toutes constituées sur le même modèle.

Caractère des Associations.

Les statuts diffèrent selon que la société est urbaine ou bien rurale. Naturellement l'institution se propage plus à la ville que dans les campagnes où les habitations sont distantes, la population disséminée.

La cotisation varie de 2 à 5 francs par an.

Les distractions les plus diverses sont offertes aux adhérents. L'escrime, la gymnastique, la musique, les excursions se combinent avec les causeries, les lectures.

L'on en est encore à la période des tâtonnements et de début. Les organisateurs cherchent encore un peu leur voie. Mais les « petites A » ont cela de commun qu'elles établissent un lien entre l'école, qui devient un lieu de ralliement, et l'écolier de la veille, entre lui et le maître dont l'influence se fortifie. Elles sont une protection pour la maison où l'on a été élevé. Elles sont une protection pour l'enfance et la jeunesse. Elles rapprochent des condisciples que la vie avait séparés. Elles les invitent à s'entr'aider.

Déjà, dans les villes, elles ont des comités de placement. L' « ancien » qui est devenu patron, qui est arrivé, tend la main au camarade qui n'a pas réussi, au « nouveau » qui se présente à lui. Les « A » s'occupent aussi de mutualité. Elles favorisent les « petites Cavé », c'est ainsi qu'on appelle familièrement les sociétés de Mutualité scolaire. Elles suivent le conscrit qui vient d'entrer au régiment, par lettres l'encouragent, l'aident d'un peu d'argent, fêtent ses premiers galons. Elles viennent de leur mieux au secours d'un ancien que la maladie, le chômage ont maltraité. Sont-elles un peu riches? Elles s'intéressent à sa famille.

De-ci de-là, les « A » interviennent, avec discrétion, dans la vie de l'école. Elles fondent des prix. Elles veillent à la fréquentation. Elles donnent un conseil pour la direction à imprimer aux cours d'adolescents. Même, comme à Souillac-Tulle (Corrèze), elles organisent des leçons.

C'est, ce sera de plus en plus le rôle des « A » d'anciens élèves des écoles primaires, dont devraient se rapprocher, dans une pensée de féconde solidarité, les « A » des lycées et collèges[2], les « A » d'étu-

1. Associations amicales d'anciens élèves d'écoles normales et d'écoles primaires, par M. Brunel, ancien directeur départemental de l'enseignement primaire du Nord. (Mémoires publiés par le *Musée pédagogique*, fascicule 43, 1889.)

2. L'« A » des anciens élèves du lycée de Marseille annonce l'intention d'ouvrir pour l'hiver 1896-1897 des cours gratuits de langues vivantes à l'usage des adolescents.

diants, les « A » des grandes Ecoles de l'Etat. De même que les maîtres des trois ordres d'enseignement brisent les cloisons étanches qui les séparent, de même écoliers, collégiens, étudiants doivent se prêter un mutuel appui.

Ce sont mêmes idées qui prévalent dans les « A » de jeunes filles. La couture, la broderie, le repassage, le chant, la danse, etc., alternent avec la lecture à haute voix. Les séances se tiendront d'ordinaire le jeudi et surtout le dimanche. Plus que les cours, les « A » de jeunes filles sont appelées à un avenir prospère.

Répartition des Associations.

Combien y a-t-il d'Associations d'anciens élèves des écoles primaires? Où y en a-t-il surtout? Quel succès en attend-on?

Le nombre des « A » en 1895-1896 s'élève à 622, dont près de 450 sont nées en une seule année. C'est un chiffre qui porte son enseignement en soi.

Les « A » sont surtout prospères dans la Côte-d'Or : 51, dont 21 dans la circonscription de Dijon; 9 à Beaune[1];

La Creuse : 27, dont 19 d'anciens élèves, 7 d'anciennes élèves à Boussac;

Le Doubs : 17 (15 à Montbéliard);

La Gironde : 31 (12 à Bordeaux, 7 à la Réole);

Le Nord : 189 (17 à Avesnes, 12 à Hazebrouck, 60 à Lille, 75 à Roubaix);

Le Pas-de-Calais : 21 (9 à Béthune);

Les Basses-Pyrénées : 15 (14 à Pau);

Saône-et-Loire : 13 (7 à Chalon-sur-Saône);

Seine, 61;

Seine-Inférieure : 22 (13 au Havre, 4 à Dieppe);

Deux-Sèvres : 12 (11 à Niort);

Somme : 19 (14 à Amiens).

Les Associations en projet.

Quatre cents environ sont en projet ou en voie de formation pour 1896-1897, dont :

15 pour la Corrèze;

60 pour la Côte-d'Or;

80 pour la Creuse (dans toutes les communes de l'arrondissement de Boussac);

16 pour la Gironde;

15 pour le Loiret;

36 pour le Nord;

10 pour le Pas-de-Calais;

1. *Beaune* est mis ici, par abréviation, pour « la circonscription d'inspection primaire de Beaune »; de même *Boussac* pour « la circonscription de Boussac », etc.

32 pour la Seine, où une circulaire du directeur de l'enseignement a recommandé l'institution. Et il va de soi que l'élan étant bien donné, l'utilité des « A » nettement connue, l'institution se propagera d'école en école, fera son tour de France.

3° LES SOCIÉTÉS D'INSTRUCTION POPULAIRE

Orientation des Sociétés.

Les Sociétés d'instruction populaire qui se sont fondées récemment ne s'enferment pas dans le seul enseignement. Elles revêtent un caractère particulier. Tandis que les anciennes Associations visent au pratique, les jeunes subordonnent l'instruction — qui n'est pourtant pas sacrifiée et qui est tournée aussi vers l'utile — à l'éducation, à la protection, à l'assistance morale et fraternelle. Elles répondent aux idées d'altruisme qui pénètrent de plus en plus dans les consciences.

Il est impossible de passer en revue les nouvelles sociétés, nées d'hier à peine, qui, à Paris, en province, mettent le talent, le savoir, l'argent, l'influence de leurs adhérents au service de la collectivité. Le dénombrement dépasserait de beaucoup les proportions d'un rapport. D'ailleurs la nomenclature complète ne saurait encore être établie. Tout est trop récent, tout se transforme trop pour qu'une liste exacte puisse être dressée. Des confusions constantes se sont produites dans l'enquête. Que de fois des sociétés scolaires de protection des petits oiseaux, des orphéons, des fanfares, etc., ont été additionnées avec des Sociétés d'instruction populaire! Que d'éléments disparates ont été joints!

Il est pourtant utile d'indiquer quelques-unes des Sociétés récentes qui se distinguent soit par l'originalité des méthodes, soit par l'intensité de l'effort accompli, soit par l'importance des services déjà rendus.

A Paris, quelle belle, quelle riche floraison de jeunes sociétés, qui s'élancent drues et fortes! Elles naissent au fur et à mesure qu'un besoin, qu'un désir se manifeste. Elles se conforment aux volontés, aux aspirations ambiantes. Elles combattent avec entrain le bon combat à côté des aînées qui ont des traditions : la *Société pour l'instruction élémentaire*, la *Polytechnique*, la *Philotechnique*, l'*Union française de la jeunesse*, la *Société commerciale pour l'étude des langues étrangères*, la *Sténographie unitaire*, etc., et des aînés : *Cours commerciaux de jeunes gens, de jeunes filles*, *Cours de dessin de la Ville*, *Cours professionnels et commerciaux de la rue de Lancry*, *Cours des chambres syndicales* (comptabilité, dessin et modelage, menuiserie, peinture industrielle, passementerie, papier et industries qui le transforment, cordonnerie, mécanique, chauffage, coupe de pierres, maçonnerie, plomberie, carrosserie, coiffure, chemiserie, fleurs et plumes, etc.), qui ont ouvert la voie où l'on s'engage vaillamment à leur suite.

Les Sociétés nouvelles à Paris. Leur tendance.

Y a-t-il insuffisance de leçons en anglais, en allemand, etc.? La *Société nationale pour la propagation des langues étrangères* y pourvoit. Elle fournit des maîtres, organise des cours, des séances de conversation, des prêts de livres et de revues, des spectacles dont les « premières » ne laissent pas d'être courues. Manque-t-on de conférenciers? L'*Union d'enseignement populaire* en offre aux auditeurs qui en réclament? Les élèves des écoles primaires qui se sont adonnés aux travaux manuels et qui ne peuvent passer par les *Ecoles professionnelles de la Ville* tiennent-ils à manier encore les outils? Les *professeurs techniques* s'unissent en société et leur font des cours pratiques. Veut-on des « lecteurs du peuple », comme les appelait Hippolyte Carnot? Le *Cercle d'aide fraternelle et d'études sociales* est là qui en fournit et qui, en outre, tient un « secrétariat du peuple » pour consultations et renseignements gratuits. L'on ne peut guère, dans la semaine, parmi les classes laborieuses, fréquenter les musées. Désire-t-on admirer des vues de monuments, des reproductions de tableaux? La *Société populaire des Beaux-Arts* fait défiler devant les spectateurs les merveilles de la peinture et de l'architecture. Et c'est encore le *Cercle des amis de l'enseignement laïque* qui unit Cours et Patronages et qui tire parti de l'imagerie populaire, dont on peut faire autre chose et mieux qu'un amusement puéril. Et c'est enfin l'*Association des instituteurs pour l'éducation et le patronage de la jeunesse*, toute d'initiative privée, composée de brevetés agissant comme simples citoyens, qui joint à l'éducation physique l'éducation artistique, intellectuelle, morale.

L'idée de solidarité.

Et c'est entre tous les promoteurs et collaborateurs de ces œuvres, et celles qui ont déjà un passé et celles qui sont issues du mouvement actuel, même ardeur d'apostolat, même désir de se dévouer. L'on peut mettre en fait qu'à Paris un jeune homme, ouvrier, commis, qui veut compléter son instruction, trouve aide, encouragement, appui fraternel parmi de plus favorisés que lui, et n'est en rien réduit à l'abandon intellectuel et moral dont on s'est plu parfois à tracer le tableau désolant. Il est toujours sûr de rencontrer parmi les professeurs, parmi les patrons des sociétés qui surgissent de toutes parts, une intelligence, un cœur s'ouvrant à son intelligence et à son cœur. Il ne peut s'en prendre qu'à lui-même s'il ne sait pas profiter des avantages et des bienfaits qu'on met à sa portée avec une si large libéralité.

Les Sociétés nouvelles en province. Leur tendance.

En province, l'essor pris par les Sociétés est aussi puissant, aussi soutenu. A côté de la *Philomathique* de Bordeaux, de la *Société d'enseignement professionnel du Rhône*, à côté des *Sociétés industrielles* d'Amiens, Reims, etc., des Cours de l'Hôtel de Ville, des Cercles de la

Ligue de l'enseignement si nombreux, si florissants, des sections de la Polytechnique, de la Philotechnique, de l'Union française de la jeunesse, etc., qui sont parfois de vraies « universités populaires », des Associations se font jour, qui rivalisent d'ingéniosité, qui comblent les lacunes, multiplient les innovations pratiques.

Elles prennent les noms les plus divers. Elles sont tantôt « Cercles », tantôt « Sociétés d'encouragement », tantôt « Réunions d'amis de l'instruction », « Sociétés de lecture ». Elles revêtent toutes les formes. Elles sont la diversité même.

On pouvait craindre que leur influence s'arrêtât au seuil des villes, à tout le moins des gros bourgs. Elles ont su pénétrer dans les campagnes, où le sol est loin de s'être montré ingrat. Les moyens qu'elles emploient, les objets qu'elles se proposent sont multiples. Tantôt elles patronnent des Cours, tantôt elles organisent des conférences, ou bien elles donnent des récompenses. Là elles centralisent les ressources nécessaires à l'acquisition d'un matériel post-scolaire. Ailleurs, elles alimentent de livres les bibliothèques.

Le rôle du canton.

Elles réussissent surtout quand elles sont cantonales, car le canton, pour les Sociétés d'instruction populaire, comme pour la Mutualité, comme pour les Patronages, est centre d'action, foyer de rayonnement. Il réunit tous les éléments qu'il faut en hommes, en argent, pour mener à bien le travail. Aussi les Sociétés nouvelles se fondent-elles beaucoup à l'imitation de la *Société d'instruction de Seine-et-Oise*, qui a son siège à Longjumeau et qui réunit gymnastique, tir, bibliothèque circulante, cantine, ouvroir, conférences, etc. Elles prennent aussi pour modèle la *Caisse cantonale des écoles de Rebais*, imaginée par M. Chazal, qui rend aux communes ce qu'elles lui prêtent en les faisant toutes profiter des ressources fournies par chacune d'elles.

L'évolution des sociétés est curieuse à suivre. Existent-elles déjà depuis quelque temps? Elles se métamorphosent. Elles entrent dans les théories émises au cours des Congrès. Elles deviennent de plus en plus professionnelles, comme font les anciennes qui donnent la note. Naissent-elles à peine? Elles visent à l'utile, au pratique, — comme les Cours d'adolescents et de jeunes filles, — et elles inclinent vers la solidarité.

Veut-on quelques détails pris entre mille? Ils permettront de savoir dans quel sens se meuvent les Sociétés d'instruction populaire, quel esprit les anime.

Ce que font les Sociétés provinciales.

« Dans l'Ain, à Bourg, l'*Alouette des Gaules*, société de gymnastique, ajoute à son premier programme une section d'éducation nationale et donne des conférences. » N'y a-t-il pas là une indication? Et n'est-il pas permis d'entrevoir un rapprochement que tout le monde doit désirer entre les groupements si nombreux qui dépendent de l'*Union*

Les Sociétés nouvelles à Paris. Leur tendance.

Y a-t-il insuffisance de leçons en anglais, en allemand, etc.? La *Société nationale pour la propagation des langues étrangères* y pourvoit. Elle fournit des maîtres, organise des cours, des séances de conversation, des prêts de livres et de revues, des spectacles dont les « premières » ne laissent pas d'être courues. Manque-t-on de conférenciers? L'*Union d'enseignement populaire* en offre aux auditeurs qui en réclament? Les élèves des écoles primaires qui se sont adonnés aux travaux manuels et qui ne peuvent passer par les *Ecoles professionnelles de la Ville* tiennent-ils à manier encore les outils? Les *professeurs techniques* s'unissent en société et leur font des cours pratiques. Veut-on des « lecteurs du peuple », comme les appelait Hippolyte Carnot? Le *Cercle d'aide fraternelle et d'études sociales* est là qui en fournit et qui, en outre, tient un « secrétariat du peuple » pour consultations et renseignements gratuits. L'on ne peut guère, dans la semaine, parmi les classes laborieuses, fréquenter les musées. Désire-t-on admirer des vues de monuments, des reproductions de tableaux? La *Société populaire des Beaux-Arts* fait défiler devant les spectateurs les merveilles de la peinture et de l'architecture. Et c'est encore le *Cercle des amis de l'enseignement laïque* qui unit Cours et Patronages et qui tire parti de l'imagerie populaire, dont on peut faire autre chose et mieux qu'un amusement puéril. Et c'est enfin l'*Association des instituteurs pour l'éducation et le patronage de la jeunesse*, toute d'initiative privée, composée de brevetés agissant comme simples citoyens, qui joint à l'éducation physique l'éducation artistique, intellectuelle, morale.

L'idée de solidarité.

Et c'est entre tous les promoteurs et collaborateurs de ces œuvres, et celles qui ont déjà un passé et celles qui sont issues du mouvement actuel, même ardeur d'apostolat, même désir de se dévouer. L'on peut mettre en fait qu'à Paris un jeune homme, ouvrier, commis, qui veut compléter son instruction, trouve aide, encouragement, appui fraternel parmi de plus favorisés que lui, et n'est en rien réduit à l'abandon intellectuel et moral dont on s'est plu parfois à tracer le tableau désolant. Il est toujours sûr de rencontrer parmi les professeurs, parmi les patrons des sociétés qui surgissent de toutes parts, une intelligence, un cœur s'ouvrant à son intelligence et à son cœur. Il ne peut s'en prendre qu'à lui-même s'il ne sait pas profiter des avantages et des bienfaits qu'on met à sa portée avec une si large libéralité.

Les Sociétés nouvelles en province. Leur tendance.

En province, l'essor pris par les Sociétés est aussi puissant, aussi soutenu. A côté de la *Philomathique* de Bordeaux, de la *Société d'enseignement professionnel du Rhône*, à côté des *Sociétés industrielles* d'Amiens, Reims, etc., des Cours de l'Hôtel de Ville, des Cercles de la

Ligue de l'enseignement si nombreux, si florissants, des sections de la Polytechnique, de la Philotechnique, de l'Union française de la jeunesse, etc., qui sont parfois de vraies « universités populaires », des Associations se font jour, qui rivalisent d'ingéniosité, qui comblent les lacunes, multiplient les innovations pratiques.

Elles prennent les noms les plus divers. Elles sont tantôt « Cercles », tantôt « Sociétés d'encouragement », tantôt « Réunions d'amis de l'instruction », « Sociétés de lecture ». Elles revêtent toutes les formes. Elles sont la diversité même.

On pouvait craindre que leur influence s'arrêtât au seuil des villes, à tout le moins des gros bourgs. Elles ont su pénétrer dans les campagnes, où le sol est loin de s'être montré ingrat. Les moyens qu'elles emploient, les objets qu'elles se proposent sont multiples. Tantôt elles patronnent des Cours, tantôt elles organisent des conférences, ou bien elles donnent des récompenses. Là elles centralisent les ressources nécessaires à l'acquisition d'un matériel post-scolaire. Ailleurs, elles alimentent de livres les bibliothèques.

Le rôle du canton.

Elles réussissent surtout quand elles sont cantonales, car le canton, pour les Sociétés d'instruction populaire, comme pour la Mutualité, comme pour les Patronages, est centre d'action, foyer de rayonnement. Il réunit tous les éléments qu'il faut en hommes, en argent, pour mener à bien le travail. Aussi les Sociétés nouvelles se fondent-elles beaucoup à l'imitation de la *Société d'instruction de Seine-et-Oise*, qui a son siège à Longjumeau et qui réunit gymnastique, tir, bibliothèque circulante, cantine, ouvroir, conférences, etc. Elles prennent aussi pour modèle la *Caisse cantonale des écoles de Rebais*, imaginée par M. Chazal, qui rend aux communes ce qu'elles lui prêtent en les faisant toutes profiter des ressources fournies par chacune d'elles.

L'évolution des sociétés est curieuse à suivre. Existent-elles déjà depuis quelque temps? Elles se métamorphosent. Elles entrent dans les théories émises au cours des Congrès. Elles deviennent de plus en plus professionnelles, comme font les anciennes qui donnent la note. Naissent-elles à peine? Elles visent à l'utile, au pratique, — comme les Cours d'adolescents et de jeunes filles, — et elles inclinent vers la solidarité.

Veut-on quelques détails pris entre mille? Ils permettront de savoir dans quel sens se meuvent les Sociétés d'instruction populaire, quel esprit les anime.

Ce que font les Sociétés provinciales.

« Dans l'Ain, à Bourg, l'*Alouette des Gaules*, société de gymnastique, ajoute à son premier programme une section d'éducation nationale et donne des conférences. » N'y a-t-il pas là une indication? Et n'est-il pas permis d'entrevoir un rapprochement que tout le monde doit désirer entre les groupements si nombreux qui dépendent de l'*Union*

des Sociétés de tir, de l'*Union des Sociétés de gymnastique*, de l'*Union des Sociétés d'instruction militaire*, et les Sociétés d'instruction populaire[1]? Elles auraient tant d'avantage à former faisceau! Quelles force elles en retireraient les unes les autres! Et par quels bienfaits pour les adolescents se traduirait la pénétration réciproque entre l'éducation donnée au corps et l'éducation du caractère!

Dans l'Ardèche, — circonscription du Cheylard, — coexistent trois *Sociétés cantonales*. « L'une d'elles s'occupe de conférences populaires et procède à une distribution cantonale de prix. » Dans le canton de Châtillon-sur-Seine (Côte-d'Or), « la Société d'instruction élémentaire d'instruction répartit ses dons entre les diverses écoles publiques du canton ». A Redon (Ille-et-Vilaine), « le Sou des écoles organise des conférences », et, en plus d'un endroit, même intention est manifestée. C'est un prolongement d'action : l'on continuera à veiller sur les enfants, sur les pupilles d'hier, quand ils seront entrés dans l'âge de l'adolescence. A Chinon (Indre-et-Loire) a été fondée, dit l'enquête, en 1896, une « Société cantonale d'instruction et d'éducation populaire. Elle compte 115 adhérents. Elle a un budget de 900 francs. Elle a fait la commande d'un appareil à projections, — (c'est un renseignement qui est souvent répété, celui-là), — elle a effectué un premier achat de 500 francs de livres pour fonder une bibliothèque cantonale. » Le Loiret est très favorisé sous le rapport des sociétés d'instruction populaire ayant un caractère nettement éducatif. La seule circonscription de Pithiviers en compte sept, dont trois sont nées en 1895-1896. On y fait des conférences. La Loire-Inférieure est tout particulièrement bien partagée. Les sociétés y tiennent un Congrès annuel, qui a son importance et d'où sont sorties de précieuses idées de réformes. A Agen (Lot-et-Garonne), la *Société agenaise d'éducation populaire* a donné de nombreuses conférences. Elle tend à prendre une grande extension. A Marmande, « la *Société d'instruction populaire* a organisé elle-même des cours d'adultes. Toutes les leçons et conférences ont été faites sous ses auspices, par ses adhérents. » La Haute-Marne a six sociétés, dont quatre dans la deuxième circonscription de Langres. Elles ont pour but de compléter l'instruction générale, l'éducation physique et morale. Ce sont, surtout dans les communes rurales, des sociétés types qui sont à proposer en exemples.

La Marne en a sept, qui rendront de sérieux services. Dans la Meuse, à Verdun, il n'est pas inutile de signaler, comme favorisant l'éducation populaire, « la *Caisse de l'intelligence et du travail* fondée depuis 1881 et qui couvre les frais d'examen des candidats intelligents (brevets, bourses, etc.) ». Dans le Nord, qui compte quatre-vingt-quatre sociétés d'instruction populaire, « le *Denier des écoles laïques*, à Douai, a étendu son action par l'organisation des conférences populaires ».

1. Les trois Unions ont une tendance à greffer des « sections de pupilles », des « cercles de la jeunesse » sur leurs comités.

Dans l'arrondissement de Roubaix, où l'élan est si fort en faveur de l'école du soir, il y a, autour de chaque école, sans constitution réelle de société, « groupement de personnes dévouées aux choses de l'enseignement et désireuses de seconder les instituteurs dans leur œuvre de propagande intellectuelle ». Du reste, ce qui, sur plus d'un point, a gêné la constitution légale de ces sociétés, c'est le retard apporté trop souvent dans les formalités : reconnaissance des statuts, etc. Oran a un ensemble complet : *Comité des conférences populaires*, section de la *Société de l'enseignement par l'aspect*, section de l'*Alliance française*, et a pu prendre une part active au mouvement. Dans les Basses-Pyrénées, l'excellente et déjà ancienne *Société d'instruction et d'éducation populaire* a continué ses traditions de générosité : elle s'est associée à l'œuvre nouvelle par des dons et subventions qui ont assuré le succès des cours et conférences dans tout le département. Dans le Haut-Rhin, où, comme dans tout l'Est, parmi les vaillantes et patriotiques populations de la frontière, l'instruction est tenue en si haute estime, s'est constituée la *Société d'éducation populaire du Territoire de Belfort* : elle compte déjà deux cents membres. En Seine-et-Oise, dans l'arrondissement de Corbeil, les Sociétés d'intruction populaire fonctionnent sous la direction des délégations cantonales. Dans l'Yonne, enfin, à Auxerre, il est utile de nommer la *Société pour la propagation de l'instruction populaire de l'Yonne*. « Son but est de travailler au développement des œuvres post-scolaires sous toutes leurs formes. Elle provoque dans les communes la formation des bibliothèques populaires (quarante dans la circonscription d'Auxerre). Elle a fondé en 1895-1896, à Auxerre, un cercle laïque destiné à l'instruction des jeunes gens. Elle prête des appareils à projections et des vues. »

Ce sont là des organisations intéressantes. Combien d'autres encore mériteraient d'être citées ! Mais force est bien de se borner. Ce qui a été fait indique assez ce qui se prépare. La campagne de l'hiver prochain verra naître nombre de sociétés qui ajouteront leurs efforts à ceux des associations et des patronages. Les Sociétés d'instruction populaire ont un grand rôle à jouer. Elles doivent marcher à l'avant-garde de l'armée régulière, éclairer la route, assurer les étapes. Elles ne failliront pas à leur devoir. Le présent répond de l'avenir.

4° LES PATRONAGES SCOLAIRES.

Caractère des Patronages.

Les Patronages scolaires, où tend à se hausser et à s'élargir l'effort tenté en faveur de l'éducation populaire, et qui en seront, surtout dans les agglomérations urbaines, la forme la plus perfectionnée, la plus utile peut-être, et comme l'épanouissement final, se rapprochent encore beaucoup des Associations des anciens élèves. Ce qui les différencie, c'est que les Patronages ont naturellement des patrons pris

en dehors des éléments fournis par l'école, tandis que les associations se recrutent dans et par l'école. Les Patronages font appel à des concours étrangers. Ils se tiennent souvent en dehors des bâtiments scolaires. Ils ont un local privé ou bien ils ont leur siège dans une mairie.

Tendance des Patronages.

S'ils ressemblent par plus d'un trait aux Associations, au point qu'il est malaisé parfois, malgré l'étiquette, de les démêler, ils se tournent plus qu'elles vers la protection de l'adolescence, qui court tant de périls dans l'atmosphère troublante des villes. Ils luttent contre le vice, comme les cours et les conférences contre l'ignorance. Ils sont un réconfort et une sauvegarde contre les dangers et les tentations de la rue, contre les contacts des malsaines camaraderies. Ils sont une tutelle qui laisse toute liberté au pupille, qui ne pèse en rien sur lui, qui se fait douce et accueillante, qui se plaît à lui procurer des distractions intelligentes et salutaires. De jour en jour, ils s'appliquent, plus encore que les Associations, à devenir les aides, les soutiens des jeunes gens qui débutent dans la vie.

Sans doute, comme dans les « A », on attire, on récrée les adolescents par les jeux les plus variés, les mieux accommodés aux goûts de leur âge, mais surtout on s'occupe de leur trouver des débouchés. On se les recommande entre patrons. On leur cherche des emplois en rapport avec leurs aptitudes. On s'attache à découvrir avec eux leur vraie vocation, pour éviter déboires, mécomptes et découragements. On s'intéresse à leur travail, à leurs succès. On leur fait sentir par mille preuves d'effective amitié qu'ils ne combattent pas isolés, en enfants perdus, dans la mêlée des intérêts.

Les Patronages scolaires à Paris.

A Paris, en 1895-1896, 34 patronages [1] sans caractère confessionnel ont fonctionné, dont les plus anciens sont : celui du XVII[e] arrondissement, qui date de 1883, et celui du III[e], qui remonte à 1885. Ils ont été l'objet d'une étude approfondie due à M. Bourdeley, maire du VIII[e] arrondissement, qui les a décrits dans le détail [2]. Ce qui ressort de son « essai » pédagogique, c'est que, dans les Patronages de jeunes filles, causeries morales et familières, chant, récitation alternent avec rondes et sauteries, visites aux mairies, excursions. En général, les dames patronnesses procurent de l'ouvrage aux adhérentes, les suivent de leur affectueuse surveillance dans les administrations, dans les ateliers et magasins. Dans les Patronages de garçons, — tout comme dans les « Amicales », — cours de musique vocale et instru-

1. Ce qui donne, avec 61 associations, un total de 85 groupes.

2. *Revue pédagogique*, mars-avril 1896. Le travail est complet pour Paris. ne peut qu'y renvoyer.

mentale, leçons de boxe, d'escrime, de gymnastique, conférences avec projections lumineuses, promenades-goûters, surtout un peu loin de la banlieue parisienne, sont fort appréciés.

Les Comités dirigent toute leur activité vers le placement des pupilles. L'intérêt — un intérêt bien entendu — s'en est mêlé après la curiosité. Les jeunes gens se font les recruteurs les uns des autres. Le mouvement s'étend. L'on avait dit que l'institution échouerait, que les maîtresses et les maîtres laïques, retenus par leurs familles le dimanche, ne pourraient se consacrer tout entiers aux nouveaux devoirs qu'ils assumaient. Ils se relaient. Ils se remplacent. Ils sont suppléés par des personnes de bonne volonté. Malgré les prédictions des pessimistes, les Patronages augmentent en nombre et en force. Dix-sept d'entre eux sont en formation à Paris ou bien dans la Seine, et seront debout à l'entrée de l'hiver prochain.

Les Patronages scolaires en province.

En province, les patronages se développent avec vigueur, surtout dans les grandes villes où ils ont tant de bien à faire, tant de mal à empêcher. Là aussi, la ligne de démarcation entre eux et les Associations est parfois lâche et flottante. Mais surtout au début, pendant que se fait la vérification expérimentale de tout, la distinction ne peut être bien nette.

Où y a-t-il des Patronages?

Il y en a à l'heure actuelle environ 403. L'Aisne en compte 15, tous dans la circonscription de Mézières, où « démarches, conseils, encouragements, rien ne coûte aux membres des comités ». L'Eure-et-Loir en a 9. La Gironde, 28 : à Bordeaux, sur 13 d'entre eux, 11 sont communs aux écoles de garçons et de filles. Dans l'Hérault, il en est un fort curieux qui mérite d'être signalé. Il a été établi à Cette, en plein quartier populaire. Dans une seule école, il groupe près de deux cents jeunes filles. On s'y livre à des travaux de couture, de coupe. On y fait des lectures. Des conférences y sont données par des professeurs de lycée, de collège et de faculté. Même une distraction fort originale a été offerte aux pupilles : la tenue d'une félibrée qu'avait organisée le poète Castelnau. Le Loiret a 18 patronages, dont 13 (8 de jeunes filles, 5 de garçons) dans la circonscription de Pithiviers. Le Lot, 9, dont 6 à Cahors, où la caisse des écoles a ajouté à son nom celui de Comité de patronage de la jeunesse, et où la délégation cantonale est en train de s'ériger en société de patronage pour les adultes. La Marne en met 31 en avant, dont 29 à Reims. Le Nord 101, dont 32 dans la circonscription de Hazebrouck, 49 dans celle de Roubaix, qui en compte 35 de filles, 14 de garçons et qui, décidément, sous tous les rapports, a donné les résultats les plus complets, les plus heureux, a le mieux embrassé dans l'ensemble, achevé dans le détail, l'œuvre tout entière de l'éducation populaire. Le Pas-de-Calais a 9 patronages, dont 8 dans

la circonscription de Saint-Omer (7 de filles, 1 de garçons). La Seine-Inférieure, 20, dont 13 au Havre, 4 à Dieppe. La Vienne, 13, tous les 13 dans la circonscription de Montmorillon (7 de filles, 6 de garçons). « Les dames patronnesses ont fait preuve du plus grand dévouement, et de plus un cercle de patronage s'organise dans chacun des six cantons de l'arrondissement. »

D'autres départements suivront, entre autres l'Aube, la Haute-Garonne, les Landes, la Loire, la Haute-Marne, Saône-et-Loire, la Sarthe, les Vosges, où des fondations se préparent.

Pour qui sait les difficultés que rencontre l'établissement d'un patronage : appels de fonds, réunion des dames patronnesses, des patrons, organisation intérieure, roulement dans la surveillance, etc., pour qui sait l'esprit de suite qu'il faut pour soutenir l'institution, le résultat est aussi satisfaisant qu'encourageant. Les Patronages ont pris un essor inattendu. Ils se substituent de plus en plus pour les jeunes filles au Cours, et avec avantage. Ils forment, autour de l'école, autour de l'adolescence ouvrière, « un milieu moral » où les volontés se fortifient.

Le Patronage de la Jeunesse française : Conception élargie du Patronage.

Un grand progrès est réalisé. Mais le Patronage scolaire ne peut-il devenir plus large encore, plus compréhensif? Ne peut-il, dans un harmonieux ensemble, combiner cette diversité infinie d'œuvres anciennes et nouvelles qui ont tant de points de contact, qui sont faites pour se rejoindre, pour multiplier les forces communes en vue de l'intérêt commun? Ne peut-il, par l'union, devenir comme la concentration de toutes les œuvres complémentaires de l'école qui sont encore sans lien, sans cohésion? En chaque ville, en chaque canton, au lieu de disperser les forces, souvent de les user en des doubles emplois qui se contrarient, ne serait-il pas expédient de se concerter, de s'entendre, de ramasser les organisations éparses en vue d'une action méthodiquement et précisément vigoureuse?

C'est ce qu'ont pensé les organisateurs du *Patronage démocratique de la Jeunesse française* qui a pris naissance dans la Ligue de l'enseignement. Ils ont constaté que bien des énergies se perdaient en s'éparpillant, qu'il devenait nécessaire de cimenter cette poussière d'efforts fragmentaires, et ils disent à tous les volontaires de l'instruction et de l'éducation : « Vous avec une cantine, vous entretenez une crèche, c'est bien. Mais il y a autre chose à faire. C'est une ébauche, un commencement. Complétez par telle ou telle institution. Faites un tout de ces morceaux. Dans cette ville, il y a un ouvroir d'un côté, des réunions dominicales de l'autre, et encore des cours, des conférences. Voyez-vous entre vous, réunissez-vous. Décuplez les moyens dont vous disposez en vous entr'aidant. Constituez un *Comité de patronage* qui imprimera ordre et unité à cette confusion, à cette dispersion d'essais qui, si souvent, se contrecarrent, se nuisent. De ces parties

faites un bloc ferme et résistant. Vous ne vous occupez en telle bourgade que de l'adolescent, occupez-vous aussi de l'enfant, du tout petit enfant même. Adoptez une formule commune : « Avant, pendant, » après l'école », pour ne laisser de côté aucune infortune, tant matérielle que morale, pour comprendre dans votre clientèle toute la jeunesse de France. Groupez-vous, associez désir de bien faire, compétences, ressources. »

C'est une conception du Patronage qui le grandit singulièrement. Il devient comme une encyclopédie vivante du savoir, de la bienfaisance, de la mutualité. Le plan est large et fait large place à toutes les innovations, à toutes les initiatives. Le Patronage ainsi compris s'exercerait par l'aide matérielle avant et pendant l'école, par l'aide matérielle et morale après l'école[1].

Il comprendrait, dans « un même souci de culture, d'éducation générale et de préparation à la vie professionnelle et sociale », enfants et adolescents. Il s'ingénierait à créer « ce qui n'existe pas ou presque pas : la vie civique, consciente, raisonnée, active, mettant les efforts de tous à la portée de tous, dans une solidarité effective ».

C'est là l'idéal où l'on devrait tendre. C'est vers lui qu'il faut hausser les dévouements. On ne saurait, du reste, manquer dans un avenir assez proche d'entendre ainsi le Patronage. C'est la tendance de notre temps. Ce qui était isolé, séparé, se cherche, s'appelle, se rapproche. Le Patronage compris comme l'union, comme le lien des œuvres scolaires et post-scolaires, sera l'un des résultats de la sociologie évolutive appliquée à l'éducation nationale.

(A suivre.)

---

1. « Aide matérielle, avant et pendant l'école, pour parvenir, avec l'aide des caisses des écoles, à assurer la bonne santé, le bon état hygiénique des enfants pendant l'âge scolaire; à cet ordre appartiennent les créations de crèches, cantines scolaires, vestiaires, assistance par le travail, petites familles.

» Aide intellectuelle et morale pendant et après l'école, pour ajouter à l'enseignement même de l'école les compléments éducatifs nécessaires; ici vient la création des cercles scolaires avec bibliothèques, conférences et projections, jeux et distractions, d'anciens élèves, offices de placement et secrétariat (conseils, contrats d'apprentissage, etc.). »

LE RECUEIL DES ACTIONS HÉROÏQUES ET CIVIQUES

DES RÉPUBLICAINS FRANÇAIS

Journal publié en l'an II par le Comité d'instruction publique de la Convention nationale.

(2e article).

Ce fut le 9 germinal que Léonard Bourdon lut au Comité le troisième numéro du *Recueil des actions héroïques et civiques*. Six jours avant, le 3 germinal, il avait demandé qu'il fût pourvu au remplacement de Thomas Rousseau, et avait proposé, pour remplir les fonctions du commis démissionnaire, le citoyen Leclerc, dont il avait attesté le civisme.

Le Comité, après avoir entendu la lecture du numéro, décida qu'il serait communiqué à la Convention avant d'être livré à l'impression.

La Convention, dans sa séance du 14 germinal, adopta la rédaction proposée.

Voici le texte du troisième numéro :

Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français.

N° III [1].

Du 17 germinal, l'an 2 de la République une et indivisible.

I. — *8 frimaire, l'an second.*

Dans la guerre de la Vendée, à la malheureuse affaire de Laval, le jeune Delanoë, chef du septième régiment de hussards, encourageait

---

1. Au verso de la page de titre se trouve une chanson patriotique intitulée *la Montagne*, en cinq couplets, à chanter sur l'air *De la Croisée*. A la page 3 est imprimé le décret de la Convention du 10 (13) nivôse; à la page 4, un extrait de l'arrêté du Comité de salut public du 28 pluviôse. Le titre de départ est placé à la page 5. Le corps du numéro se compose de vingt-neuf paragraphes, qui occupent vingt-deux pages (pages 5-26). A la page 27 on a placé une seconde chanson, intitulée *Chant funèbre d'une mère sur le tombeau*

par son exemple ses braves camarades à sauver l'artillerie et les équipages que quelques lâches avaient fait abandonner : une balle vient lui fracasser l'épaule gauche; sans laisser échapper aucun signe de douleur, il charge, avec sa troupe, les brigands qui attaquaient en désordre. Dans l'action un biscaïen l'atteint à l'épaule droite.

Blessé dangereusement des deux côtés, il se refuse opiniâtrement aux sollicitations que les hussards lui faisaient de se retirer du combat. « Non, leur dit-il, l'affaire va mal; je ne vous abandonne pas que je ne vous aie mis en sûreté. » Au même instant son cheval est tué sous lui; il en reprend un autre; il se disposait encore à charger l'ennemi, lorsqu'un boulet vint enlever à la République un de ses plus intrépides défenseurs.

II. — *20 septembre 1792 (v. s.), Paris.*

Un citoyen de la section des Lombards, veuf et avancé en âge, avait quatre enfants, appuis de sa vieillesse. Deux se présentent à lui d'un air triste et inquiet. « Qu'avez-vous, mes enfants? leur dit-il. — Mon père... — Je devine ce qui vous agite, vous voulez aller aux frontières. — Cela est vrai, mon père; mais ce qui nous embarrasse, c'est que nous voudrions partir tous les quatre. — Quoi! pas un de vous ne veut rester près de moi? » Ces jeunes républicains baissent les yeux. « Mes enfants, ne vous chagrinez pas; j'approuve votre zèle; quelque peine que j'aie à me séparer de vous, je sens que je vous dois tous à la patrie, marchez à son secours. » Au moment du départ, le bon vieillard se rend au lieu du rassemblement; il cherche ses fils dans les rangs; il les aperçoit; il les presse encore contre son sein. « Adieu, leur dit-il, adieu, mes bons amis; allez, et surtout battez-vous bien. » Le bataillon se met en marche. Le vieillard a bientôt perdu de vue ses enfants; mais il suit encore des yeux leur étendard; des larmes roulent sur ses joues. « Mon Dieu, dit ce bon père, comme ce drapeau s'éloigne vite! Ah! si je n'étais pas si vieux, ils ne partiraient pas sans moi! »

III. — *29 mars 1792 (v. s.).*

Un laboureur de Brive, robuste et d'une taille avantageuse, ayant vu avec quelle ardeur toute la jeunesse du canton s'enrôlait sous les drapeaux de la liberté, dit, en sortant de l'assemblée : « Je voudrais

---

de son fils, mort pour la Liberté, en quatre couplets avec refrain, à chanter sur l'air de *Pauvre Jacques*.

L'édition de l'Imprimerie nationale (Musée pédagogique, n° 18,893) et celle de l'Imprimerie de la Société des Jeunes Français (Musée pédagogique, n° 18,760) ont le même nombre de pages (vingt-huit). Nous n'avons pas trouvé, pour ce numéro, d'exemplaire de l'édition tirée à l'imprimerie des rédacteurs-traducteurs des séances de la Convention nationale (imprimerie Deltufo).

bien aussi servir la patrie; mais qui prendrait soin de ma femme et de mes enfants? — Moi, s'écrie un vieillard, pars. » En même temps, il dépose une somme suffisante pour assurer aux enfants du cultivateur leur entretien pendant trois ans.

IV. — *16 frimaire, l'an second.*

Un citoyen s'apercevant qu'on a tiré au blanc contre la porte de son jardin, et que les coups de fusil ont endommagé plusieurs arbres, en porte ses plaintes à la municipalité. Les informations apprennent que le coupable est le fils de Jacques Colombier, vigneron et maire de Courbevoie. Le père offre d'indemniser le plaignant et parvient à arrêter les poursuites. Bientôt des plaintes plus graves se font entendre de la part du même propriétaire, les balles cette fois ayant été jusqu'à briser les vitres d'une chambre qui heureusement n'était point habitée. Ce n'est plus le fils du maire qui est le coupable : la réprimande paternelle l'avait préservé d'une récidive; mais Jacques Colombier juge sagement qu'en agissant en père, il n'a rempli que la moitié de son devoir, et qu'il doit maintenant agir en maire, et remonter à la source du mal pour en arrêter le cours. Il fait appeler son fils et lui dit : « Mon fils, le mauvais exemple que tu as donné a enhardi à mal faire : mon devoir était de punir; je ne l'ai point rempli; quatre fusiliers vont te conduire en prison. » Le fils prie son père de lui épargner la honte de traverser ainsi la commune : le maire est sourd à ses prières et aux instances de ses collègues. Ses ordres exécutés, il s'adresse à celui contre lequel on venait de porter plainte, et lui dit : « Tu n'aurais point été coupable si mon fils ne t'en eût pas donné l'exemple, et si ma faiblesse n'eût pas laissé sa faute impunie. Je ne puis cependant me dispenser de t'imposer une peine; rends-toi à la prison sans escorte! »

V. — *6 août 1792 (v. s.)*

Lors du siège de Longwy, Philippe Courtois, l'un des administrateurs, fut le seul qui refusa de signer la reddition de la ville. Retiré chez son père à Longuyon, des aristocrates le dénoncent aux ennemis, qui l'envoient saisir par quinze de leurs satellites. Au moment même où l'on venait de poser le clou pour le pendre, il échappe à leur rage, saute plus de vingt marches, tombe dans une écurie et gagne un grenier, d'où il s'élance par un œil-de-bœuf; sans s'arrêter un instant, il arrive à l'armée, et est fait lieutenant sur le champ de bataille. Philippe Courtois a continué de servir, quoique ses concitoyens lui aient rendu le poste qu'il occupait ci-devant à Longwy. Il a également sacrifié son office de notaire, qui faisait le fonds de sa fortune; il a cru que servir sa patrie en danger était le plus honorable et le premier de tous les postes.

VI. — *12 septembre 1793 (v. s.).*

Duchemin, chef de bataillon, avait donné des marques d'un courage vraiment héroïque dans l'affaire des garnisons de Cambrai et de Bouchain; il avait terrassé de sa main trois satellites des despotes : se voyant cerné par la cavalerie, couvert de blessures, et prêt à tomber entre les mains des ennemis, il cria *Vive la République!* Ces mots furent entendus et répétés par son bataillon. A l'instant, Duchemin, préférant la mort à la honte de rendre les armes que la patrie lui a confiées pour la défendre, se brûle la cervelle; ce trait sublime de vertu excite la rage des barbares; ils massacrent lâchement tous leurs prisonniers.

VII. — *18 novembre 1791 (v. s.).*

Deux volontaires en garnison à Maubeuge se promenaient sur la frontière; des hulans qui montaient la garde sur le territoire autrichien les invitent, par signes, à s'approcher; nos volontaires s'avancent avec la confiance de la bravoure et de la loyauté; mais tout à coup ils sont enveloppés, et, malgré leur vigoureuse résistance, ils sont entraînés au corps de garde ennemi. Leurs camarades, instruits de cette trahison, vont en demander justice au commandant du poste autrichien; celui-ci leur refuse brutalement satisfaction et, fort de la supériorité du nombre, il ose les insulter. Les Français indignés fondent sur les hulans, en tuent dix-huit, mettent le reste en déroute, et ramènent leurs camarades en triomphe.

VIII. — *16 septembre 1787 (v. s.).*

La fille du citoyen Guyot, tanneur à Sens, était à jouer avec d'autres enfants près du moulin de son père; elle laisse tomber dans l'eau un étui qu'elle tient à la main. Le mouvement subit qu'elle fait pour le ressaisir fait accrocher ses jupons à la roue, dont heureusement l'action est ralentie par un de ses sabots. Pierre Godefroi, jardinier, accourt aux cris d'un jeune garcon témoin de cet accident; il oublie qu'il est père de famille, et, bravant le danger, il se jette au-devant de la roue du moulin, lutte contre la violence de l'eau qui forme torrent, et parvient à arrêter et à faire rétrograder la roue.

Godefroi a été grièvement blessé, mais il a eu le bonheur de sauver la vie à la jeune Guyot.

IX. — *10 septembre 1792 (v. s.).*

Gendreau, porte-enseigne de la garde nationale de Bressuire, reçoit une blessure profonde au menton; son sang coule en abondance; à peine a-t-il été pansé, qu'il retourne au combat. Sa fille veut le retenir. « Tes efforts sont inutiles, s'écrie-t-il, voudrais-tu que les bri-

gands vinssent me massacrer dans ma maison? Donne tes soins aux blessés, je vais retourner à mon poste, et, si je dois mourir, ce ne sera pas du moins sans avoir vendu cher ma vie. »

X. — *Même époque.*

A la même affaire, les canonniers de la République avaient été forcés d'abandonner une pièce qui allait être prise par les rebelles. Toustain dit aux grenadiers de Bressuire : « Mes amis, voyez-vous ce canon, venez avec moi, protégez ma sortie; je me sens assez de force pour le ramener seul ». Ses camarades secondent son courage; Toustain tient sa parole, et le canon rentre dans la ville.

XI. — *Même époque.*

David, sergent des grenadiers de Bressuire, venait de recevoir une balle à l'estomac; il prend son couteau. « Que vas-tu faire? lui dit son voisin. — Arracher la balle que les rebelles viennent de m'envoyer; la voilà, je vais la leur rendre. » A ces mots il charge et fait mordre la poussière à un brigand.

XII. — *5 septembre 1791 (v. s.).*

Les élèves d'un collège, enflammés du génie de la liberté, font l'arrêté suivant : « Au moment du danger de la patrie, et quand nos frères aînés volent tous aux frontières pour la défendre, nous, élèves du collège de Gondran, à Dijon, ne pouvant encore, vu notre âge, verser notre sang utilement pour elle, mais non moins impatients de nous montrer ses enfants, persuadés que le cours de nos études ne peut être plus dignement couronné qu'en contribuant à secourir notre mère commune, nous avons unanimement résolu, aussitôt après que les grands prix nous auront été distribués, d'aller les déposer sur l'autel de la patrie, pour en consacrer le produit à ses défenseurs, en attendant l'heureux instant où nous pourrons le devenir nous-mêmes. »

XIII. — *25 brumaire, l'an second.*

La citoyenne Barbier, de la commune de Méry, voyant qu'on ne trouvait pas des chevaux pour amener du grain à Paris, s'écria : « Eh bien, mes sœurs, prenons des sacs et portons du blé sur notre dos à nos frères de Paris ».

XIV. — *20 octobre 1792 (v. s.).*

Au siège de Spire, pendant que la canonnade durait encore, Lutau, aide de camp français, après avoir donné le premier coup de hache dans la porte, entre dans la ville pour reconnaître les dispositions de l'ennemi. Aussitôt il est entouré et on lui crie : *Prisonnier, prisonnier!* « Comment, j... f..., répond Lutau, un aide de camp français

prisonnier? Non, jamais. » Il pique des deux, lève son sabre et fend le crâne à un officier mayençais qui lui avait donné un coup d'épée dans le côté; il s'élance en même temps sur les ennemis, en renverse plusieurs, échappe à la fureur des autres, revient vers les siens à travers une grêle de balles qui blessent son cheval et percent ses habits.

L'armée le surnomma le héros de Spire.

XV. — *25 septembre 1792 (v. s.).*

Parmi les dons patriotiques qui se multiplient chaque jour, on remarque celui d'un écolier âgé de onze ans, qui déposa sur le bureau de la Convention 18 livres en numéraire, et celui d'un jeune homme de quatorze ans, qui dit à la barre : « Législateurs, tout ce que j'ai est à ma patrie; je suis trop jeune pour la servir de mes forces, mais je lui offre 100 livres, fruit de mes épargnes. Je les donne avec bien du plaisir pour les frais de la guerre. »

XVI. — *15 frimaire, l'an second.*

François Instamont, fusilier au trente-huitième régiment, était tombé entre les mains des ennemis avec une partie de son bataillon; ne pouvant supporter la honte de se voir le prisonnier des satellites des despotes, lui qui répétait souvent « La mort plutôt que l'esclavage », il propose à plusieurs de ses camarades de le suivre. Sept d'entre eux s'y engagent, parviennent à tromper la vigilance de leurs gardes et arrivent à Sedan. Il fallait passer la Meuse à la nage; deux d'entre eux ne savent pas nager, et les autres le savent à peine. Instamont commence par transporter sur l'autre bord les habits de ses camarades, et ensuite il vient les guider et les soutenir eux-mêmes. Après plusieurs voyages, il parvient à les mettre sur le rivage français. Ce jeune guerrier entrait alors dans sa dix-neuvième année.

XVII. — *29 frimaire, l'an second.*

Les habitants de la commune des Sables, sans munitions, et sans le secours d'aucune troupe réglée, s'opposent au passage des rebelles de la Vendée; pendant qu'une partie des citoyens barricade les entrées, les autres mettent à couvert les archives et le trésor dont ils sont dépositaires; les barricades rompues, le combat s'engage dans l'intérieur de la commune, et cinq cents brigands mordent la poussière.

Boissard, receveur des droits d'enregistrement, et régisseur des domaines nationaux, cherchait à soustraire à la rapacité de l'armée catholique sa recette et ses registres. Ils l'arrêtent et promettent de lui laisser la vie, s'il veut crier *Vive le Roi!* et arborer la cocarde blanche; trois fois ils le provoquent à ce cri infâme, et trois fois Boissard répète d'une voix ferme: « Vive la République! » Les lâches le massacrent; à son dernier soupir, il articule encore : « Vive la République! »

XVIII. — *30 frimaire, l'an second.*

Dix mille soldats français passent par Verdun, la plupart sans souliers; les sans-culottes de la Société républicaine régénérée arrêtent unanimement qu'ils offriront leurs souliers à leurs frères, et qu'ils porteront des sabots.

XIX. — *16 nivôse, l'an premier*[1].

Fils unique, élevé dans Lyon, mon pays natal, jusqu'à l'âge de treize ans, las de ne porter qu'une plume et des livres, je résolus de suivre l'exemple d'une partie de mes camarades qui partaient tous les jours pour défendre l'approche de la frontière à nos ennemis. Muni de quelque argent, je partis sans le consentement de ma famille dont l'amitié sans doute aurait fait échouer ma résolution; arrivé à Paris, je me mis dans les dragons de la République, cantonnés à la ci-devant Ecole militaire. Là, mon caractère bouillant et impétueux ne s'accordant point avec l'oisiveté, mère de tous les vices, et voyant avec la plus vive impatience que cette troupe ne partait pas pour la frontière, j'entrai dans les chasseurs braconniers qui partirent au mois de mars dernier pour l'armée du traître Dumouriez; peu après notre arrivée se donna la bataille du 18, où par la trahison de nos généraux le fer autrichien moissonna des milliers de patriotes. Notre cavalerie, moins forte que la leur, sonne la charge, notre courage nous fait longtemps disputer la victoire; combattant en homme libre, ayant peu d'expérience, la précipitation avec laquelle je chargeai mes pistolets me fit oublier de mettre l'amorce à l'un d'eux; un Autrichien, voyant que je n'avais que mon sabre à la main, lève le sien; je me saisis d'un de mes pistolets et le tire: mais malheureusement il rate. Aussitôt je reçois un coup de sabre, qui non seulement traverse mon léger casque, mais qui encore me blesse au-dessus du front, et me fait courber sur le col de mon cheval. Notre cavalerie est obligée de battre en retraite. L'Autrichien, fier de sa victoire, nous poursuit avec acharnement. Affaibli par la perte de mon sang, je ne pouvais suivre mes braves frères d'armes. Un hulan qui me poursuivait me donne un coup de pique qui me soulève à demi-pied de dessus mon cheval: aussitôt je tombe sans connaissance; bientôt après arrive un renfort d'infanterie qui soutient la retraite de notre cavalerie. Me voyant étendu et respirant encore, l'on me mit sur les chariots, où je fus obligé de rester pendant quarante-huit heures, temps que notre armée employa pour évacuer le Brabant. Arrivé à Valenciennes, on me mit dans un hôpi-

1. Cette date correspond au 16 janvier 1793. Mais, comme nous l'avons déjà fait remarquer, il était contraire à l'usage établi d'employer le calendrier républicain rétrospectivement pour les dates antérieures à l'époque de sa promulgation (5 octobre 1793). Cette dérogation à l'usage se retrouve encore plus loin, au paragraphe XXVIII de ce même numéro, et aux paragraphes VI, IX, XVII, XX et XXX du numéro IV.

tal où ma guérison fut prompte, vu que mes blessures n'étaient point dangereuses. Je rejoignis mon corps à Solesme, qui est à quatre lieues de Valenciennes. Une partie des officiers étaient absents. Trois jours après ils arrivent sur les minuit, nous font monter à cheval, et nous conduisent, à l'aide d'un guide, par les bois et les chemins de traverse, à Saint-Amand, où le reste des troupes devait se rendre. Peu après, Dampierre arrive à Valenciennes pour prendre le commandement de l'armée, en destituer le traître Dumouriez. Il envoie courrier sur courrier à Saint-Amand, pour nous dire, ainsi qu'aux hussards de Berchiny, aux cuirassiers et volontaires, de revenir; mais nos chefs, d'accord avec le traître Dumouriez, firent arrêter tous les courriers; le lendemain on nous fait monter à cheval, en nous faisant prendre la route de Lille; on nous trompa par cette ruse et on nous conduisit à Tournai, ville impériale; nous reconnûmes alors la trahison, mais trop tard. L'on nous cantonna à quatre lieues de Tournai, avec défense, sous peine de la corde, de nous éloigner au delà de deux lieues. Plusieurs soldats désertant avec armes et bagages furent arrêtés par les avant-postes autrichiens qui se croisaient sur la frontière, et furent pendus. Cette atrocité ne laissait pas que de m'intimider; cependant, las de ne plus respirer l'air de la liberté, je résolus, à tout événement, de fuir ce sol impur, ce que j'exécutai aussitôt; je me déguisai en paysan, n'ayant rien qui parût militaire, j'allai de ferme en ferme, demandant où étaient les avant-postes; par cette précaution je les évitai et j'arrivai heureusement en France, où j'appris que Lyon, ma patrie, avait lâchement arboré la cocarde blanche, et que mon père, victime de son patriotisme, avait été fusillé par les scélérats qui dominaient dans cette ville rebelle. Arrivé à Paris, je fus présenté à la Société des Jacobins, et de là à la Convention qui, voulant me mettre à même de servir utilement la République, m'adopta pour l'un de ses enfants, et décréta que je serais admis au nombre des Orphelins des défenseurs de la patrie, dans la Société des Jeunes Français. Signé : Latour, âgé de quatorze ans.

XX. — *6 janvier 1789 (v. s.).*

Jacques Montigny, âgé de vingt-deux ans, travaille dans une raffinerie de sucre à Orléans. Il voit l'un de ses camarades tomber d'une échelle dans une chaudière bouillante; aux cris affreux de cet infortuné, il s'oublie lui-même. Il plonge sans hésiter ses deux bras dans la chaudière, pour en retirer la victime expirante : il ne gémit que de l'inutilité de ses efforts.

XXI. — *18 septembre 1789 (v. s.).*

Des citoyennes artistes paraissent à la barre de l'Assemblée constituante; toutes sont vêtues de blanc, la cocarde nationale sur le sein. La plus jeune porte une cassette remplie de pierreries et de bijoux

d'or; elle l'offre avec une grâce et une timidité qui ajoutent à ses charmes. L'Assemblée désire connaître ces généreuses citoyennes; on lui en présente la liste; on y lit les noms suivants : les citoyennes Vien, Moitte, Lagrenée jeune, Suvée, Berruer, Duvivier, Fragonard, Vestier l'aînée, Péson, David, Vernet jeune, Desmartaux, Beauvallet, Corne-de-Cerf, Vestier cadette, Gérard, Pithou, Viefville, Hautemps.

L'Assemblée décrète que les noms de ces modernes Cornélies seront inscrits dans ses archives.

XXII. — *25 frimaire, l'an second.*

Dans la Vendée, Taudi, sous-lieutenant du génie, atteint d'une balle qui lui perce l'épaule, ne veut point quitter l'action, il reste là pour encourager ses camarades auxquels il distribue des cartouches.

XXIII. — *15 nivôse, l'an deuxième.*

A l'affaire à jamais mémorable d'Hondschoote, le 6e régiment de cavalerie, rangé en bataille derrière les lignes d'infanterie, attendait le moment d'agir; on demande des cavaliers de bonne volonté pour porter des cartouches à nos bataillons qui s'avançaient en faisant un feu terrible sur les redoutes. Nos cavaliers, au travers d'un nuage de balles, s'empressent de porter des secours à leurs frères d'armes; rien ne ralentit leur ardeur. Un d'entre eux, nommé Mandement, se porte au galop vers nos bataillons, et leur dit : « Camarades, avez-vous besoin de cartouches? — Non, camarade, nous ne tirons plus; nous chargeons ces brigands-là à l'arme blanche. » En se retirant, ce cavalier aperçoit dans un pré huit ou dix soldats d'infanterie qui gardaient un drapeau. Croyant que c'était de nos troupes, il marche vers eux avec sécurité et leur dit en avant d'une haie épaisse : « Camarades, voulez-vous des cartouches? — Apportez », lui crièrent-ils. Le cavalier franchit la haie; il reconnaît son erreur, mais trop tard; il était entouré. « Rends-toi », lui dirent-ils; en même temps ils se saisissent des rênes de son cheval et s'emparent du passage. Le cavalier fait semblant de se rendre, et jette à terre son sac de cartouches : les brigands lâchent aussitôt les rênes pour les ramasser.

Mandement tire son sabre, frappe de droite et de gauche, arrache le drapeau et se fait jour à travers la haie. A peu de distance, il se voit entouré par le régiment ennemi, il le traverse au milieu du feu et des baïonnettes, sans se dessaisir de son drapeau. Il distingue le colonel qui était en avant, et tombe sur lui à coups de sabre, en criant à haute voix : « Voilà la cavalerie qui vient pour vous charger ». A peine eut-il lâché ce mot que le régiment ennemi, saisi d'une terreur panique, et croyant déjà la cavalerie au milieu de ses rangs, jette bas ses armes, ses havre-sacs et prend la fuite. Mandement se saisit du colonel et abandonne le drapeau.

XXIV. — *Juillet 1793 (v. s.).*

Cochet, fils d'un représentant du peuple, canonnier du 6e bataillon du Nord, âgé de dix-sept ans, était posté avec deux pièces de canon en face d'une batterie autrichienne; pendant que les boulets de cette batterie entraient sous les pieds des canonniers français, Cochet, pour exciter l'ardeur de ses camarades, tenait son casque élevé en l'air sur la pointe de son sabre, et criait de toutes ses forces *Vive la République!* Les Français tirent en même temps avec tant de vivacité, et si juste, qu'ils forcent l'ennemi à la retraite, après lui avoir tué plus de vingt canonniers. Aucun Français dans cette action ne fut atteint par les coups ennemis.

XXV. — *17 pluviôse, l'an deuxième.*

Les officiers municipaux de Nemours écrivent qu'une fille, domestique de cette commune, vient d'accoucher des suites de sa faiblesse. Elle n'a pas eu la force de résister au funeste préjugé que l'empire de la raison n'a pas encore dissipé, surtout dans cette classe, jusqu'à présent trop écartée de l'instruction; sa tête s'est égarée et elle a commis un crime abominable, pour couvrir une faute. Elle a jeté l'enfant dont elle venait d'accoucher dans les latrines de la maison. Des secours très prompts pouvaient seuls arracher cet infortuné à la mort. Le citoyen Chevalier, compagnon tanneur, se dévoue à l'instant même, et se plonge la tête en bas dans la fosse d'aisance, au risque d'être suffoqué par la vapeur méphitique; il retire l'enfant, et quatre hommes qui le tenaient suspendu par les jambes ne le retirent lui-même qu'avec la plus grande peine, parce que l'ouverture de la fosse était trop étroite Toujours occupé de secourir l'humanité souffrante, il reste encore assez de force et de courage à Chevalier pour porter à l'enfant les premiers secours dont il avait besoin.

Un citoyen généreux offre une récompense pécuniaire à Chevalier qui la refuse et dit: « Je n'ai fait que mon devoir, je ne veux point de récompense ».

La municipalité a décerné à Chevalier une couronne civique.

XXVI. — *8 ventôse, l'an deuxième.*

A Maubeuge, la division du général Fromentin, instruite que dans les campagnes on avait mis le bétail en réquisition pour subvenir à ses besoins, n'a voulu recevoir de viande que de deux jours l'un; et quoiqu'il arrive journellement une grande quantité de bestiaux, nos frères d'armes persistent dans la privation qu'ils se sont volontairement imposée.

XXVII. — *22 avril 1792 (v. s.)*

Huit dragons de Latour, au service autrichien, commandés par un major, arrivent à Commines-Nord, domination autrichienne. Cinq cavaliers du 1er régiment de cavalerie en garnison à Lille, dont un

détachement de vingt-cinq hommes est posté à Commines-France, étaient au cabaret. Les Autrichiens projettent de les arrêter comme déserteurs. Les cinq cavaliers, informés du complot et se voyant en nombre inférieur, prennent le large par une porte de derrière et traversent un bras de la rivière. Les Autrichiens les atteignent, les sabrent et les entraînent garrottés. Cette nouvelle se répand. Nos guerriers n'ont qu'un mouvement unanime, c'est de courir à leurs chevaux. Montés à poil, avec des pantalons d'écurie, ils se précipitent sur les traces de leurs camarades. Les ravisseurs sont rejoints sur la route d'Ypres. Un de nos soldats court au major, et lui présente la mort. Le major, effrayé, fait relâcher les cinq cavaliers; leur libérateur les emmène sans défiance. Il n'était pas à trente pas, que le perfide lui tire un coup de pistolet, et le manque. Furieux, le cavalier se retourne, s'élance; le lâche fuit, et, quoique bien monté, il se voit obligé de sauter un large fossé dans lequel il tombe; le cavalier est déjà sur lui; mais, trop généreux pour le battre à terre, il le regarde froidement remonter à cheval, et se remet à sa poursuite; l'Autrichien trouve enfin la grange d'un fermier, et s'y réfugie : les Français arrivent; il allait tomber sous leurs coups; mais le maréchal des logis représente aux soldats qu'ils allaient souiller leurs armes. Ces généreux guerriers accablent de mépris le major, et l'abandonnent à sa honte. On exige seulement qu'un cheval autrichien reconduise un des cavaliers blessé de trois coups de sabre.

XXVIII. — *15 brumaire, l'an premier* [1].

Les ennemis s'étaient rendus maîtres de Saint-Milhier [2]. Une jeune femme, entourée de ses enfants, était assise tranquillement dans sa boutique sur un baril de poudre; elle tenait deux pistolets à la main, disposée à faire sauter sa maison et toute sa famille, plutôt que de tomber au pouvoir des brigands. Son courage et cette mâle contenance leur en imposèrent, et son asile fut respecté.

XXIX. — *16 août 1792 (v. s.)*

A l'affaire de Rulsheim, un tambour de chasseurs, âgé de quatorze ans, natif de Strasbourg, battait la générale. Un hulan lui abat le poignet : ce brave jeune homme le regarde sans perdre contenance, et bat de l'autre main... L'Autrichien l'assassine.

Le quatrième numéro fut présenté au Comité par Léonard Bourdon le 17 floréal, et la rédaction en fut approuvée sans discussion. La Convention entendit la lecture du numéro le surlendemain 19, et en décréta l'impression.

1. Voir la note de la page 242. Cette date artificielle, obtenue par un calcul rétrospectif, correspond au 5 novembre 1792.

2. Mot défiguré. Il n'existe pas de localité de ce nom.

Voici le texte de ce quatrième numéro :

Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français

N° IV [1]

Floréal, l'an 2 de la République, une et indivisible.

I. — *18 pluviôse, l'an second.*

Jean Gal, soldat dans le quatrième bataillon du département du Gard, en faction près d'une redoute, dans la fameuse affaire de Puy-goriot, aux Pyrénées-Orientales, reçoit un coup de canon qui lui emporte le bras. Au lieu de se retirer du combat, Gal contemple le feu que font les pièces dont il était le gardien, et à mesure qu'il les voit abattre des soldats espagnols : « Bon, s'écrie-t-il, bon, je ne sens plus mon mal ». Il ne cesse, pendant toute l'action, d'encourager ses frères d'armes qui le pressaient en vain d'aller recevoir les secours nécessaires à son état. Le général, témoin de sa bravoure, le fait conduire à l'hôpital où l'on panse sa blessure; mais une nouvelle action s'étant engagée le lendemain, Gal s'échappe de l'hôpital, vole à son bataillon, et se jette dans la mêlée, où il se distingue par de nouveaux prodiges de valeur. Les efforts qu'il fait dans l'action ayant dérangé l'appareil mis sur ses blessures, le sang coule, et l'intrépide Gal est enlevé de nouveau du champ de bataille par ses frères d'armes, qui le forcent de rester à l'hôpital.

II. — *3 ventôse, l'an second.*

Chéret, né à Paris, canonnier depuis onze ans au deuxième régiment, eut la mâchoire inférieure emportée par un boulet, tandis qu'il était occupé à pointer un canon à l'attaque du 13 septembre dernier sur la digue de l'île du fort Vauban. Avant d'être guéri de cette blessure, il sollicite la permission de retourner au combat : « Ai-je donc

---

1. Au verso de la page de titre se trouvent des *Stances contre l'athéisme* (cinq stances), à chanter sur l'air *Je ne suis plus dans l'âge heureux*. Les pages 3 et 4 reproduisent le décret du 10 (13) nivôse et l'extrait de l'arrêté du 28 pluviôse. Le titre de départ est placé à la page 5. Le corps du numéro se compose de trente-huit paragraphes. Les deux dernières pages sont occupées par une *Chanson guerrière* (cinq couplets), qui se chante sur l'air *Aussitôt que la lumière*.

L'édition de l'Imprimerie nationale (Musée pédagogique, n° 18,893) a vingt-huit pages; celle de l'imprimerie des rédacteurs-traducteurs des séances de la Convention nationale, ou imprimerie Deltufo (Musée pédagogique, n° 18,760), où le corps du numéro est imprimé en caractères plus gros, a trente pages. Nous n'avons pas trouvé, pour ce numéro, d'exemplaire de l'édition tirée à l'imprimerie de la Société des Jeunes Français.

besoin, dit-il, de mâchoire pour combattre nos ennemis? j'ai mes deux bras, j'ai la vue bonne; c'est autant qu'il en faut pour pointer une pièce de canon et abattre plus d'une mâchoire ennemie. »

La Société de Lure, département de la Haute-Saône, a adopté Chéret, lui a fait faire une mâchoire artificielle et pourvoit à ses besoins.

III. — *4 frimaire, l'an second.*

Un représentant du peuple, en présentant à la Convention nationale le recueil des actes de valeur et d'héroïsme qu'a produits le siège de Granville, s'exprime ainsi :

« Vous verrez, citoyens représentants, un magistrat tomber, la main sur son écharpe, au pied des canons où il portait la mèche... des canonniers tirer à boulets rouges sur leurs propres maisons pour y étouffer les brigands; des femmes crier tranquillement au milieu des flammes : « Qu'on tue l'ennemi, le feu s'éteindra après »; des enfants ramasser et se disputer des boulets encore chauds qu'ils réservent pour leurs jeux; des vieillards, rajeunis, remercier le ciel d'avoir prolongé leur vie jusqu'au moment où ils vont vaincre ou mourir pour la liberté; des soldats emportés mourants dire à leurs camarades : « Il y a des places vacantes là-bas, allez-y »; d'autres désirer et se priver d'étancher leur soif dans les paniers qui contenaient l'eau précieuse destinée à éteindre l'incendie; ceux-ci lancer gaîment la mort sur les rebelles en répondant par des saillies à leurs cris royalistes; ceux-là, faits prisonniers, expirer en souriant à la liberté, dont le nom leur coûte la vie; et tous enfin, combattant avec le même courage, terrasser ou glacer d'effroi les féroces ennemis de la patrie et de l'humanité. »

IV. — *11 septembre 1792 (v. s.).*

Des commissaires de la section du Luxembourg et de celle du Panthéon français se transportent chez un contre-révolutionnaire agent de la cour. Ils saisissent dans sa chambre une somme considérable et des papiers intéressants.

Voulant continuer leurs recherches dans le reste de la maison, ils laissent l'homme suspect à la garde d'un caporal de l'âge de dix-sept à dix-huit ans.

Lorsqu'ils furent seuls, l'agent de la cour présente au jeune homme un papier qu'il venait de tirer de sa poche, et lui dit : « Si vous permettez que je substitue le papier que voici à l'un de ceux qui sont sur cette table, j'ai encore une somme considérable en or qui n'est pas connue des commissaires, je vous la remets à l'instant ».

Le jeune caporal, qui sent sa fierté blessée d'une pareille proposition, présente sa baïonnette au contre-révolutionnaire en lui défendant de faire le plus léger mouvement pour s'approcher de la table. « Il ne nous faut, à nous autres sans-culottes, que du pain et du fer pour faire la guerre aux aristocrates, et la République nous fournit l'un et l'autre. »

Le billet était intéressant, car il dévoilait les complots du monsieur.

Le jeune caporal est un garçon menuisier nommé Ducharre, qui est parti le lendemain pour les frontières.

V. — *25 nivôse, l'an second.*

Deux bâtiments anglais paraissent à Dunelibre. Jancen, enseigne, est envoyé pour les reconnaître avec un bateau, vingt hommes et quatre pierriers; en s'approchant de l'un de ces bâtiments, il voit que c'est un vaisseau à trois mâts, armé de huit canons de six, de six pierriers, et monté d'un fort équipage. Sans consulter le danger, il veut monter à l'abordage, il tombe à la mer; un de ses compagnons l'en retire: il recommence sa manœuvre, et s'empare du vaisseau. Sans perdre de temps, il court sur le second bâtiment, l'atteint, monte à l'abordage, s'en rend maître avec une égale promptitude, et amène ses deux prises dans le port, aux acclamations d'un peuple immense témoin de ses dangers et de son courage.

VI. — *13 messidor, l'an premier* [1].

Le président de la Convention nationale écrit au citoyen Bouvert, lieutenant dans le régiment ci-devant Bourgogne, cavalerie:

« Citoyen, les représentants du peuple près l'armée du Nord ont vu qu'à la glorieuse affaire d'Arlon, quatre cents cavaliers républicains (et vous étiez du nombre) ont chargé trois fois un bataillon carré composé de plus de quinze mille de nos ennemis, et qu'ils l'ont taillé en pièces. Ils ont vu que dans cette affaire vous avez reçu vingt-six blessures sur la tête et sur les bras: la patrie les a comptées. La Convention nationale a contemplé avec attendrissement un républicain ayant toutes les veines coupées et conservant toujours une âme forte, un courage inaltérable et le sentiment de la liberté dans toute sa vigueur; elle m'a chargé, comme président, de vous témoigner toute la satisfaction que cette magnanimité lui a fait éprouver; je m'en acquitte avec joie. Apprenez-lui bientôt, brave citoyen, que vos blessures sont guéries, et que les forces du corps secondent l'énergie de votre âme républicaine. »

VII. — *Brumaire, l'an second.*

« De jeunes enfants, écrit un représentant du peuple, ont prêté entre mes mains, avec le ton simple et naïf de la touchante vérité, le serment d'imiter leurs pères et de servir la patrie. Tous m'ont témoigné leur joie de se voir formés en bataillon et comptés pour quelque chose désormais dans la classe des gardes nationales, défenseurs de la République. Un de ces braves enfants est venu me prier de le faire partir pour Rennes. « Tu seras ici, » lui ai-je dit, « dans le même bataillon que tes camarades, tu porteras les armes avec nous. — Oui, »

1. Voir la note de la page 242. Cette date correspond au 1er juillet 1793.

a-t-il répondu; « mais l'ennemi marche à Rennes, et c'est à Rennes » que je brûle d'aller. » O génération future! Que ne promets-tu pas à la patrie? »

VIII. — *1er avril 1789 (v. s.).*

Vers les onze heures du soir, quatre hommes tombent suffoqués par la vapeur méphitique d'une fosse d'aisance; il est trop tard pour obtenir de prompts secours. Les asphyxiés allaient périr sans Louise Vassen, âgée de dix-sept ans. Elle demande à descendre dans la fosse; elle y descend jusqu'à sept fois. Elle parvient d'abord à sauver deux de ces hommes; mais en attachant le troisième à la corde qu'on lui avait tendue, elle-même se sent défaillir. Elle conserve cependant assez de présence d'esprit et de force pour nouer ses cheveux à la corde. Qu'on juge de la surprise et de la douleur de ceux qui tiraient la corde lorsqu'ils voient à côté d'un moribond la jeune fille expirante attachée par les cheveux. A peine Louise Vassen a-t-elle repris l'usage de ses sens qu'elle exige, avec l'accent de l'humanité, qu'on la redescende pour voler au secours de l'infortuné resté dans la fosse. Elle l'en retire, mais il était mort.

IX. — *12 germinal, l'an premier*[1].

Le capitaine Mordeille était parti de Marseille sur le vaisseau *la République française*, le 17 pluviôse de l'an premier. A cette époque, la guerre n'étant pas encore déclarée entre la France et l'Espagne, il laissait passer librement les vaisseaux espagnols, lorsqu'il fut attaqué par l'un d'eux, tellement supérieur en forces que, malgré la résistance la plus courageuse, il fut amené à Alicante et enfermé avec ses compagnons d'armes dans le château de cette ville. Là, Mordeille conçoit le projet de recouvrer sa liberté.

Ceux des siens qui la regrettent le plus s'associent à son entreprise. Sans autres instruments que quelques couteaux, ils parviennent à détacher les barreaux de fer d'une fenêtre par laquelle ils sortent au nombre de vingt, à la faveur de la nuit.

Arrivés sur le quai, ils s'embarquent dans un canot et rament vers un bâtiment de la rade, gardé par neuf hommes. Au mouvement qu'ils font en l'abordant, cinq Espagnols se jettent à la mer et gagnent terre à la nage; les quatre autres sont prisonniers. Les Français, bravant de nouveaux dangers, mettent à la voile et regagnent heureusement les côtes de France.

X. — *25 août 1793 (v. s.)*

Planon et Hilaire, frères, commandaient à l'Écharpe un détachement de quarante hommes; deux cents Espagnols viennent de nuit bivouaquer près d'eux, et les attaquent à la pointe du jour. Planon et Hilaire s'avancent avec dix hommes, soutiennent leur feu et les chassent.

1. Voir la note de la page 242. Cette date correspond au 1er avril 1793.

Les Espagnols, honteux, reviennent avec de plus grandes forces. Les Français avaient gagné une hauteur, d'où ils chargent l'ennemi; et après avoir reçu un petit renfort, ils le poursuivent jusque sur son territoire. Planon, resté au poste avec deux hommes, voit venir deux ennemis, les laisse passer; ensuite, courant seul après eux, leur crie « Qui vive! » et leur demande s'ils veulent se rendre. A leur refus, fondre sur l'un d'eux qui était un officier, lui arracher son épée, le prendre au collet, présenter le pistolet à l'autre et les mener tous deux ainsi à l'Écharpe, ne furent que l'affaire d'un seul instant.

XI. — *8 brumaire, l'an second.*

Bourré, sergent au vingt-cinquième régiment d'infanterie, pendant l'amputation d'un de ses membres, ne fit entendre d'autre cri que celui de *Vive la République!*

XII. — *Même époque.*

Pascal, au moment où le canon ennemi venait de lui emporter un bras, s'était encore placé dans les rangs, et, sur l'étonnement que lui en témoignait un de ses camarades, il lui répondit: « Notre capitaine ne vient-il pas de dire: *A vos rangs?* Eh bien, j'y suis, et il me reste encore un bras pour servir ma patrie! »

XIII. — *24 du premier mois de la deuxième année.*

Le brave Georges, du trente-sixième régiment, qui a le bras emporté par un boulet, crie : « Vive la République! il m'en reste encore un pour venger la patrie ».

XIV. — *Même époque.*

Un jeune homme de quinze ans, défiguré par un biscaïen, dit à son camarade qui veut l'aider à se conduire: « Je peux marcher seul; reste avec nos frères, et combats nos ennemis ».

XV. — *1er mars 1793 (v. s.).*

Frix Cabanes, grenadier au troisième bataillon du Gers, atteint d'une balle à la cuisse au camp de Sarre, brûle vingt cartouches, et soutient le choc de la cavalerie ennemie qu'il contribue à repousser. Rendu à l'hôpital, il arrache la balle avec son tire-bourre, et ne guérit qu'après avoir perdu un os.

Le 25 juillet, il reçoit près d'Andaye un coup de balle sur le derrière de la tête, brûle deux cent six cartouches, et tue successivement six Catalans à l'arme blanche.

Le 13 août, un boulet de canon tombe à ses genoux, au moment qu'il fait feu au premier rang, et le couvre de terre, tandis qu'un autre boulet lui emporte la moitié de la giberne; au même instant une balle empoisonnée, traversant son chapeau, lui crève l'œil droit. Transporté à l'hôpital, il tombe dans un état d'asphyxie qui le fait regarder comme mort. On se dispose à l'enterrer, lorsque soudain il

s'écrie : « Malheureux, vous voudriez donc m'enterrer tout vivant ! j'ai encore du sang à verser pour ma patrie ».

Guéri de la gangrène survenue à sa blessure, on l'a contraint de recevoir son congé absolu ; mais il brûle de vaincre, et se dispose à retourner au milieu des combats.

XVI. — *15 pluviôse, l'an second.*

Mongin, par une contenance non moins valeureuse qu'intelligente, maintient, lui cinquième, pendant près de deux heures, les efforts d'un nombreux détachement ennemi ; il le suit dans ses mouvements, et parvient à le forcer à la retraite. Cette conduite savante et vigoureuse donne le temps à une compagnie de chasseurs, engagée trop avant, de se retirer avec honneur, et de sauver plusieurs villages de l'incursion des ennemis. Mongin a été fait officier sur le champ de bataille.

XVII. — *13 brumaire, l'an premier*[1].

Geneviève Laruelle, de la commune de Verten[2], voyant partir ses compagnes pour le marché de Montagne, et fâchée de n'avoir aucune denrée à y porter, s'avise d'un nouveau genre d'approvisionnement dont la Révolution seule pouvait faire naître l'idée à une républicaine. Elle prend cinq boulets de canon que son père conservait depuis longues années, comme monument de son courage, les charge sur ses épaules, et, malgré leur poids, les porte gaîment au marché éloigné de trois lieues, en chantant l'hymne des Marseillais. Introduite à la séance de l'administration, elle dit : « J'ai apporté ces boulets pour étrennes à ces méchants Anglais, et pour la gloire de notre République ».

XVIII. — *4 ventôse, l'an second.*

« Pendant notre séjour à Sainte-Menehould, disent les représentants du peuple, visitant les malades et les blessés pour la cause de la liberté, Louis-Pierre Dubois, jeune volontaire âgé de vingt-trois ans, chasseur de la compagnie libre de Lorient, à qui nous demandons quelle est sa blessure, nous répond : « J'ai perdu un bras dans l'affaire » du 20 mai ; mais j'en ai encore un au service de la patrie ».

XIX. — *18 vendémiaire, l'an second*[3].

On voit paraître à la barre un jeune chasseur du Cantal, âgé de dix-neuf ans, couvert d'honorables blessures. Dans la guerre contre

1 Voir la note de la page 242. Cette date correspond au 13 novembre 1792.

2. Mot défiguré. Il n'existe pas de commune de ce nom.

3. Il eût été plus correct d'écrire : *18e jour du premier mois*, le décret qui donna aux mois leurs noms républicains n'ayant été voté que le 3 du second mois ou 3 brumaire. D'autres dérogations à cet usage se trouvent au paragraphe XI du numéro Ier et aux paragraphes XXVIII et XXXII du numéro IV. Par contre, cette règle a été correctement observée au paragraphe XIII du numéro IV.

les brigands de la Vendée, ce républicain a montré un courage peu ordinaire; après avoir reçu dix-sept blessures, il est poursuivi par huit cavaliers rebelles qui le somment de crier *Vive le roi!* Il s'expose à une mort certaine, plutôt que d'être infidèle à son serment, et il ne répond que par des cris de *Vive la République!* Les cavaliers l'atteignent et lui portent deux coups de sabre qui le renversent; le croyant mort, les ennemis l'abandonnent. Un moment après, quelques-uns de nos soldats l'ayant reconnu sur le champ de bataille, baigné dans son sang, le portèrent à l'hôpital le plus voisin. A peine a-t-il été guéri, qu'il a retourné reprendre son poste.

XX. — *1er brumaire, l'an premier*[1].

Le nommé Jolibois, vétéran à l'armée française, apprend que son fils a déserté le premier bataillon de Paris : il arrive de grand matin le jour où s'est donnée la bataille de Jemmapes; il prend la place de son fils, et, à chaque coup de fusil qu'il tire sur l'ennemi, il s'écrie : « O mon Dieu! faut-il que le souvenir douloureux de l'infâme conduite de mon fils empoisonne des moments aussi glorieux! »

XXI. — *8 germinal, l'an second.*

« Nous n'avons perdu, écrit un représentant du peuple près l'armée du Nord, qu'un dragon du treizième régiment, et nous n'avons eu de blessés qu'un maréchal des logis du sixième régiment des hussards: un gendarme qui a eu le bras emporté, et qui, au moment où il reçut le coup, dit à ses camarades : « J'ai un bras de moins, mes amis, » mais ce n'est rien; vive la République! » et un maréchal des logis du dix-neuvième régiment des hussards, qui a reçu douze coups de sabre. Ce dernier s'est conduit avec la plus grande valeur: ses frères d'armes qui étaient à côté de lui disent lui avoir vu tuer trois hussard. J'étais à cette affaire, qui a eu lieu près les communes d'Aniches, Auberchicourt et Émerchicourt; j'ai parcouru tous les rangs, j'ai été au milieu de nos tirailleurs; il n'est point d'expressions assez énergiques pour vous dépeindre le courage de nos défenseurs. »

XXII

Si l'infâme guerre de la Vendée, en ouvrant la carrière à la licence la plus effrénée, en mettant en jeu les passions les plus scélérates, a présenté le spectacle affreux de tous les vices et de tous les crimes, elle a dû en même temps, en plaçant continuellement les républicains en opposition directe avec des fanatiques et des émigrés, les mettre à même de déployer une énergie plus sublime, et de consoler l'humanité par le tableau de toutes les vertus.

1. Voir la note de la page 242. Cette date correspond au 22 octobre 1792.

26 ventôse, l'an deuxième.

Duguéro, secrétaire de l'administration du district de Rochefort, tombe entre les mains des brigands; il refuse avec fermeté de souiller ses lèvres du cri infâme qui leur sert de ralliement; les mauvais traitements qu'on lui fait essuyer semblent redoubler son courage; il fait retentir les airs du cri de *Vive la République!* La rage s'empare des brigands; ils présentent la cocarde blanche à Duguéro : « La cocarde blanche, ou la mort... — Je prends la mort, dit l'homme du peuple, et je foule aux pieds cet emblème de l'esclavage. » Il tombe percé de mille coups.

9 nivôse, l'an second.

A la nouvelle que les brigands marchaient contre Laval, Ménage, procureur de la commune d'Ernée, âgé de plus de soixante ans, se dispose à aller les combattre. En vain on lui représente son âge et ses infirmités : « On est jeune, on se porte bien quand c'est la patrie qui nous appelle ». Il arrive au champ d'honneur; l'action s'engage, et nos républicains font des prodiges de valeur; mais il faut céder au nombre. Le bataillon d'Ernée est mis en déroute : ferme à son poste, Ménage brûle toutes ses cartouches, et ne pense à sa sûreté personnelle que lorsqu'il manque de munitions, et qu'il ne peut plus rien pour la défense de la cause commune. Atteint dans sa retraite par des brigands qui le poursuivent, ils veulent le forcer de crier *Vive le roi!* « Depuis que je suis homme, répond Ménage, j'ai les rois en horreur : vive la République! » On le mène en prison, où il est retenu trois jours, pendant lesquels on le sollicite pour lui faire proclamer ce qu'il abhorre. Ne pouvant y réussir, on le conduit sur une place où des bourreaux attendaient leur victime. Il voit sans émotion l'appareil de son supplice, et une cohorte de vils scélérats prête à exécuter des ordres barbares. Cependant on lui offre encore la vie. Ménage crie de toutes ses forces : « Vive la République une et indivisible! » A l'instant il est fusillé.

XXIII

La citoyenne Peigné, pendant dix-sept ans de suite, a prodigué ses soins à sa mère, attaquée d'une maladie rebutante, et s'est livrée tout entière aux soins pénibles de garde-malade. Cet exemple de piété filiale, sublime par la constance avec laquelle il avait été donné, reçoit un nouveau lustre par le sacrifice que cette vertueuse fille a fait à sa mère d'un établissement avantageux qui l'eût détournée des soins que sa tendresse s'était imposés.

XXIV. — *3 pluviôse, l'an second.*

Charles-Gabriel Legris, âgé de vingt-cinq ans, natif de Ham, soldat au cent cinquième régiment d'infanterie, reçoit, en montant aux

redoutes de Keffendorff près d'Haguenau, un boulet qui lui casse la jambe. Après avoir souffert avec un courage héroïque l'amputation, il demande sa jambe. « O ma patrie, s'écrie-t-il, reçois-en le sacrifice ! »

XXV. — *3 nivôse, l'an second.*

« Apprenez à toute l'Europe, disent les représentants du peuple, commissaires lors de la prise de l'infâme Toulon, qu'une infinité de braves défenseurs de la République, criblés de coups, s'écriaient : « Nous » sommes blessés, mais nous avons encore du sang à répandre pour la » patrie; représentants, ah ! qu'il est doux de mourir pour elle ! »

» Nous arrivons à l'hôpital; quelques-uns de ceux à qui il manque un bras nous présentent celui qui leur reste, en nous disant : « Que » les ennemis de la partie tremblent, celui-là nous reste pour les » anéantir. »

XXVI. — *6 germinal, l'an deuxième.*

Jacques Desprès, de Fontenay-le-Peuple, caporal dans l'un des bataillons de la Vendée, a les deux jambes cassées, en voulant arracher l'arbre destiné à être planté par la Société populaire de Melle. Il demande, lors des premiers pansements, s'il peut espérer sa guérison; et, sur la réponse affirmative du chirurgien: « Mes premiers pas, dit-il aussitôt, seront donc pour aller embrasser l'arbre qu'on va planter, quoiqu'il m'ait cassé les deux jambes. »

XXVII. — *8 ventôse, l'an deuxième.*

Poujot, maréchal des logis dans l'armée du Nord, ayant reçu un coup de carabine qui lui traverse le corps, s'écrie : « Courage, camarades, je me sens blessé; mais la victoire est à nous ». Malgré sa blessure, dont il meurt vingt-quatre heures après, il a le courage de charger de nouveau l'ennemi, et fait mordre la poussière à deux Autrichiens.

XXVIII. — *25 vendémiaire, l'an second* [1].

Les représentants du peuple à Lille citent le trait de courage du citoyen Hainzelin. Tandis que sa maison, attenant à l'église Saint-Étienne, était écrasée par les bombes et les boulets, il ne se livre qu'au soin de sauver, au péril de sa vie, le bonnet de la liberté placé sur le clocher presque embrasé, et le rapporte à la maison commune.

XXIX. — *4 pluviôse, l'an second.*

Les soldats du neuvième régiment d'infanterie, ci-devant Normandie, en garnison à Belle-Isle-en-Mer, apprennent que leur première compagnie de grenadiers à l'armée du Rhin manque d'habillements; ils se hâtent de se dépouiller des leurs pour les vêtir. « Puisque nous ne pouvons partager les dangers de nos grenadiers, partageons du moins

1. Voir la note 3 de la page 252.

nos vêtements avec eux. » Aussitôt soldats, officiers se dépouillent à l'envi. Des habits, des vestes, des culottes partent le même jour de c tte ville. Le conseil d'administration n'a pas cru devoir se refuser à ce mouvement sublime.

XXX. — *16 messidor, l'an premier*[1].

Dans une colonne d'attaque qui formait l'avant-garde de l'armée des Pyrénées Orientales, les Français donnent les marques de l'audace la plus valeureuse. Jamais le feu le plus vif de la part de l'ennemi ne peut faire cesser le refrain *Ça ira*. Un grenadier d'Angoumois, ayant eu le bras emporté dans l'action, répond à l'adjudant général qui s'approche pour lui témoigner sa sensibilité : « Ne me plains pas, j'en avais deux ». Un chasseur, qui tombe blessé dans la même affaire, dit à l'un de ses frères d'armes qui veut le plaindre : « Tu te moques apparemment; est-ce que cela fait du mal ? »

XXXI. — *7 floréal, l'an second.*

Pierre Albine, âgé de vingt-deux ans, attaqué par trois Autrichiens, tue le premier d'un coup de fusil, écarte le second avec sa baïonnette, et, frappé d'un coup mortel par le troisième, il expire en prononçant le doux nom de patrie.

XXXII. — *24 vendémiaire, l'an second*[2].

Les armées de la République attaquent les Autrichiens, les débusquent d'un poste et les forcent à repasser la Sambre, non sans leur avoir tué beaucoup de monde; mais le manque de munitions contraint les Français à la retraite. Alors les Autrichiens reprennent fièrement leur position. Ils faisaient leur entrée triomphante dans Monceau, en l'honneur d'un succès si nouveau pour eux : un habitant de la campagne se trouve sur le chemin; il s'en allait chantant le refrain chéri : « Marchons, marchons, qu'un sang impur abreuve nos sillons ». Les vainqueurs, voulant terminer honorablement cette journée, tombent en masse sur le chanteur patriote; ils le renversent par terre et le traînent au pied de l'arbre de la liberté, où ils l'attachent. Pour célébrer ce nouvel avantage sur les Français, à l'exemple des Hottentots, les soldats de Cobourg dansent autour de la victime et vomissent mille imprécations contre la liberté. Les officiers qui avaient eu part à l'action se mettent de la fête, et se distinguent par leurs blasphèmes et par leurs cris de « Vive notre grand empereur ! »

Le laboureur, garrotté au milieu de ses vainqueurs, continuait ses couplets et se reposait en criant « Vive la nation ! »

Les officiers se fâchent sérieusement; ils lui donnent des coups de plat de sabre, pour l'engager à chanter un autre cantique. « Soit, dit

1. Voir la note de la page 242. Cette date correspond au 4 juillet 1793.
2. Voir la note 3 de la page 252.

le joyeux républicain, mais sans vous mettre en colère »; et il commence alors l'air de « la dame Veto ».

Une grêle de coups retombe sur lui; il perdait haleine, il demande grâce; on la lui accorde, pourvu qu'il crie *Vive le roi!* Le voilà délié: « Vive la République! » s'écrie-t-il. Il eut le temps de répéter ce cri plusieurs fois avant que les Autrichiens, stupéfaits de son inconcevable sang-froid, eussent l'air de l'entendre. Cependant on tient conseil, on décide que ce laboureur sera assommé et mourra sous les coups. Les officiers exécutaient déjà eux-mêmes cette sentence, et ils y mettaient tant d'attention qu'ils se laissèrent surprendre par un parti de Français qui culbuta leur troupe, tua les uns, fit les autres prisonniers et délivra le brave républicain, qui cria plus fort que jamais, malgré ses meurtrissures: « Vive la République! »

XXXIII. — *2 frimaire, l'an second.*

Une femme âgée, si pauvre qu'elle n'avait pas le moyen de retirer des mains du facteur une lettre qui lui est adressée par son fils, volontaire au premier bataillon des Hautes-Pyrénées, déplorait sa misère.

Bayle, procureur-syndic du district de Tarbes, que le hasard instruit de sa peine, s'empresse de payer le port de la lettre. L'intéressant papier est dans les mains de la bonne mère qui se trouve dans un autre embarras: elle ne sait pas lire. Bayle vient encore à son aide; le ton simple et mâle avec lequel le jeune républicain décrit les combats dans lesquels il s'est signalé, l'amour de la liberté qui respire dans chaque ligne, la tendresse filiale qui y est dépeinte comme elle était sentie, transportent d'admiration le généreux Bayle. « Trop heureuse mère, s'écrie-t-il, en pressant ses mains dans les siennes, soyez aussi ma mère; venez chez moi, nous parlerons souvent ensemble de votre autre enfant; nous lui écrirons que vous attendrez là son retour dans le sein d'une heureuse médiocrité. » Cette tendre mère accepte l'asile qui lui est offert; elle s'y rend avec Bayle, en répétant: « Mon Dieu, mon Dieu, que c'est donc une bonne chose que la République! »

Le n° IV est le dernier qui ait été rédigé sous la direction de Léonard Bourdon.

(A suivre.)

UN LIVRE ANGLAIS D'ÉDUCATION

DANS LA PREMIÈRE MOITIÉ DU SIÈCLE

Sous ce titre : *Un livre d'enfants selon l'ancienne mode*, M. F. Austee analyse, dans la *New Review*, un ouvrage d'éducation et d'édification qui fut, paraît-il, le livre de chevet des grand'mères de nos contemporains anglais.

Mistress Sherwood, qui en publia la première partie en 1818, s'était proposé, comme elle le dit sur la couverture même de l'*Histoire de la famille Fairchild ou le Manuel des enfants*, de montrer l'importance et les effets d'une éducation religieuse; chaque chapitre en est composé sur le même plan et de manière à mener le plus naturellement possible à une conclusion identique : hymne ou prière placée dans la bouche de l'un des membres de la famille modèle.

M. et Mme Fairchild vivent à la campagne avec leurs trois enfants; au début du roman, Lucy a neuf ans, Emily, sept; Henry, quatre ans et demi; deux domestiques, John et Betty, complètent la famille.

Les Fairchild sont d'origine modeste, à en juger par le prestige qu'ont à leurs yeux des voisins riches et titrés, sir Charles et lady Noble; il est probable qu'ils vivent de leurs rentes, car tout ce qui nous est révélé des occupations habituelles de M. Fairchild, c'est que son passe-temps favori est de s'asseoir sous un noyer « pour y lire la Bible seul et sans que rien vienne l'y troubler, car le chant même des petits oiseaux ne dérange pas ses méditations ». Il est bien rare qu'on le voie sourire, et l'on supposerait qu'il est au-dessus de toutes les faiblesses humaines, si l'on n'apprenait qu'un jour, dans un pique-nique, se trouve, au milieu des friandises apportées pour les enfants, « une bouteille de bière pour leur papa ». On peut d'ailleurs supposer que c'était quelque bière spéciale et ne contenant pas d'alcool.

Mistress Fairchild n'est pas moins pieuse que son mari, mais elle-même révèle qu'elle a un passé à racheter : n'a-t-elle pas,

dans son enfance, pincé le chien de sa tante? Sa perversité est allée plus loin : un jour qu'elle avait brisé une assiette de porcelaine, elle enferma le chat dans la pièce où s'en trouvaient les morceaux, et elle avoue qu'elle fut heureuse lorsque « minet fut battu à sa place ». Elle avait un penchant à voler du sucre et des gâteaux; elle « aimait à aller à la cuisine, à s'asseoir sur les genoux du cocher, à manger du fromage rôti et du pain trempé dans l'*ale* ». Toutes ces confessions humiliantes, elle n'hésite pas à les faire à ses enfants pour leur montrer que les cœurs sont naturellement corrompus et que la piété seule peut les relever.

Rien, d'ailleurs, ne saurait mieux nous prouver l'infinie faiblesse de l'homme et la malice non moins infinie du démon que le spectacle des péchés auxquels succomberont des êtres aussi bien prémunis contre les embûches de l' « Ennemi » que le sont les jeunes Fairchild.

Il n'est aucun de ces trois enfants qui ne soit en état de vous réciter, à toute occasion, voire même sans occasion, les plus longs chapitres de la Bible. « Papa, dit Lucy, puis-je réciter quelques versets sur les hommes qui ont de mauvais cœurs? » Son digne père ne peut naturellement lui refuser une si innocente et si salutaire distraction. Emily n'est pas moins nourrie du suc de l'Écriture; quant au jeune Henry, sa grande préoccupation aux leçons de géographie est de retrouver sur la carte la place exacte du jardin d'Éden et, à ce propos, il obtient la permission de réciter d'une haleine le passage de la Genèse décrivant le Paradis. Quelques menues anecdotes nous révèlent les goûts de ce chrétien de cinq ans : un jour il achète un livre d'images; quelle n'est pas sa délicieuse surprise lorsque, coupant les dernières pages de sa nouvelle acquisition, il y trouve « une prière contre la convoitise et une hymne ». Quand il a atteint l'âge avancé de six ans, « il a fait choix d'un joli petit sentier ombreux, où ne vient presque personne, à l'exception de deux vieilles femmes, et là, vous pourriez le voir se promener en long et en large, priant et chantant des hymnes jusqu'à ce qu'on vienne l'appeler pour le dîner ». Son compagnon favori était « un des petits garçons les plus pieux de tous le pays » — et qui mourut jeune.

Dans de semblables dispositions, gratifiés d'un père qui aimait à faire avec eux d'édifiantes promenades où la vue d'un mouton

était l'occasion d'invoquer Celui qui a versé son sang pour notre salut, où un ramier traversant le ciel rappelait la Troisième Personne de la Trinité, les jeunes Fairchild semblaient devoir rebuter les entreprises du Malin. Eh bien, leur enfance n'est pas moins orageuse que ne l'a été celle de leur mère.

Voici le « record » d'une de leurs journées. Leurs parents s'absentent; ils en profitent pour rester tard au lit; Emily fait des poupées avec les traversins et Lucy se sert des draps de lit pour imiter les robes à traîne de lady Noble. Les trois enfants descendent « sans avoir fait leurs prières », sans s'être lavés, ni peignés, ni avoir fait leurs lits, ayant manqué, en un mot, à tous leurs devoirs. A déjeuner, ils se bourrent de tartines, si bien qu'ils n'ont plus aucun plaisir à l'étude; puis ils se querellent, et « je crains qu'ils ne fussent allés plus loin si Henry n'eût découvert un petit cochon dans le jardin ». Les enfants le chassent, le poursuivent dans la rue, enfoncent jusqu'aux genoux dans la boue et la saleté. Les premiers pas sont faits dans la voie de la perdition : nos héros se dirigent vers une ferme voisine dont « les maîtres ne vivaient pas dans la crainte de Dieu et élevaient mal leurs enfants : aussi M. Fairchild avait-il sévèrement défendu d'aller chez eux ». Les trois échappés y entrent cependant, sur l'invitation du fermier qui « donne à chacun un grand morceau de galette et quelque chose de doux à boire qui, dit-il, leur fera du bien ». Or, cette boisson n'était autre que du cidre, lequel ne leur fit pas de bien, car, « n'étant habitués à boire que de l'eau, ils furent presque grisés ». Sur le chemin du retour, les figures rouges et souffrant de forts maux de tête, ils rencontrent le domestique John; Lucy, l'aînée, s'il vous plaît, lui déclare : « Nous n'avons fait que jouer un peu dans la rue, nous n'avons été nulle autre part ». C'était, remarque mistress Sherwood, « un abominable mensonge, mais une faute entraîne toujours à d'autres ».

C'était là un des principes du système d'éducation religieuse de M. Fairchild. Ce qu'était ce système, on pourra en juger par ce qui suit. Un beau jour, Lucy mordit Emily au bras, Emily cracha à la figure de sa sœur, et chacune dit à l'autre qu'elle la détestait. M. Fairchild surprit cet échange d'aménités, « il prit une baguette et en frappa les doigts des fillettes jusqu'à ce qu'il leur en cuisît, leur répétant, au cours de cet exercice, quelques sentences morales

du révérend Dr Watts ». Après quoi il plaça chacune d'elles dans un coin de la chambre; on les priva de déjeuner, elles n'eurent rien à manger de toute la matinée et, ce qui fut pire encore, leur papa et leur maman les regardèrent d'un air très sévère.

« Enfin M. Fairchild embrassa ses fillettes et leur pardonna; elles s'embrassèrent l'une l'autre et s'assirent au dîner comme de coutume. Après dîner, M. Fairchild dit à sa femme :

» — Je compte emmener les enfants cette après-midi à Blackwood et leur y montrer quelque chose dont ils se souviendront, je pense, toute leur vie; j'espère qu'ils en tireront profit et prieront avec ferveur pour que leurs cœurs soient régénérés et qu'il leur soit donné de s'aimer les uns les autres d'une tendresse céleste et parfaite.

» — Qu'y a-t-il à Blackwood, papa? s'écrièrent les enfants,

» — Quelque chose de très laid *(very shocking)*, dit Mme Fairchild.

» — Il y a, dit M. Fairchild très gravement, quelqu'un qui a détesté son frère.

» — Nous fera-t-il du mal, papa? demanda Henry.

» — Non, il ne peut plus faire de mal, maintenant. »

On part pour la promenade promise; à mesure qu'on approche du but, le chemin se couvre d'herbes.

« C'est, dit M. Fairchild, que personne n'aime venir par ici. »

Pris de terreur, les enfants demandent à rentrer.

« Ne suis-je pas avec vous, dit leur père, et pensez-vous que je conduirais mes enfants dans quelque danger? »

On traverse un bois humide et sombre, on atteint enfin une clairière : là se trouve une maison en ruines, un jardin abandonné, tout y respire l'abandon et l'horreur d'un lieu maudit.

« Entre la maison et le bois se trouvait un gibet où le corps d'un homme pendait à des chaînes : il n'était pas encore tombé en pièces, bien qu'il fût resté là exposé depuis de longues années. Le cadavre était vêtu d'un costume bleu, son cou était entouré d'un mouchoir de soie, il était chaussé de bas et de souliers; les vêtements étaient encore en bon état, mais la figure était si affreuse *(so shocking)* que les enfants ne purent lever les yeux sur elle.

» — Oh, papa, papa, qu'est ceci? crièrent les enfants.

» — C'est un gibet, dit M. Fairchild, et le pendu qu'il supporte est un meurtrier : c'est un homme qui a d'abord déserté et ensuite tué son frère...

» Pendant que M. Fairchild parlait, le vent souffla avec force, heurtant le corps contre le gibet et faisant sonner les chaînes.

» — Oh, laissez-nous partir, papa, crièrent les enfants, s'accrochant aux habits de leur père.

» — Pas encore, dit M. Fairchild, il faut, avant que nous partions d'ici, que je vous raconte l'histoire de ce méchant homme.

» Ce disant, il s'assit sur un tronc d'arbre et les enfants se serrèrent contre lui. »

Et le père entama l'histoire de deux enfants gâtés par une mère trop faible et qui, de querelle en querelle, en étaient venus à ce point que l'un d'eux, Roger, avait tué l'autre, James, avec un canif. Quand M. Fairchild eut fini :

« — Oh ! quelle affreuse histoire ! dirent les enfants. Je vous en prie, papa, partons.

» — Nous allons partir tout de suite, dit M. Fairchild, mais je veux tout d'abord vous faire remarquer, mes enfants, que ces frères, lorsqu'ils ont commencé à se quereller, comme vous l'avez fait ce matin, n'avaient pas prévu que la mort et l'enfer seraient la conclusion de leurs disputes. Nos cœurs, mes enfants, sont, de leur nature, remplis de haine, etc...

» — Papa, dit Lucy, mettons-nous à genoux et prions pour la régénération de nos cœurs.

» — Volontiers, mon enfant, dit M. Fairchild.

» Et il s'agenouilla sur l'herbe, ses enfants autour de lui, après quoi ils rentrèrent tous à la maison. »

La famille Fairchild a le goût du sinistre. Un voisin meurt.

« — Avez-vous quelque désir de voir le cadavre, mes chers enfants ? dit l'excellent père. Vous n'avez jamais vu de cadavre, je suppose.

» — Non, papa, répondit Lucy, mais nous serions heureux d'en voir un. » (Il semble que la visite au pendu fût déjà oubliée.)

» — Je dois vous dire tout d'abord, mes chers enfants, que la mort est très effrayante. Un cadavre est un spectacle qui fait frissonner.

» — Je le sais, papa, répondit Lucy, mais nous aimerions bien le voir. »

Après dîner, on fit une petite promenade sur l'herbe, pendant laquelle « la mort fut le sujet de la conversation », puis on se rendit en famille à la maison du défunt.

Si pieux et si saints que fussent les parents Fairchild, ils vivaient dans le monde et ne pouvaient éviter tout contact avec leurs contemporains. Mais leur vertu était éprouvée et ne craignait plus la contagion : tout leur était une occasion de prémunir leurs enfants contre les dangers de la vie.

Ils sont invités un jour chez les Noble, leurs voisins titrés. Après le thé, on apporte des petites tables, et « ladies » et « gentlemen » se mettent à jouer aux cartes.

« Comme M. et Mme Fairchild ne jouaient jamais aux cartes, ils firent appeler leur voiture. A peine assis, M. Fairchild dit aux siens :

» — Mes chers, je suis heureux que cette journée soit finie et que nous rentrions enfin dans notre *comfortable home*, où nous pouvons servir Dieu en paix. »

Et mistress Fairchild lui répond :

« — Hélas! j'en suis désolée pour lady Noble, elle aime trop le monde ».

Mistress Fairchild, on le voit, excelle à découvrir les plaies morales, et, s'il ne lui est pas donné de les guérir, au moins les fait-elle servir à l'édification des siens. Les Fairchild reçoivent la visite d'anciennes relations, les Crosbie ; mais c'est une famille dont les cœurs ne sont pas régénérés. A peine sont-ils partis que mistress Fairchild déclare :

« — M. Crosbie est gourmand, mistress Crosbie a un mauvais caractère, miss Crosbie est orgueilleuse et coquette, miss Betsy est impertinente et sans-gêne. »

Là-dessus les jeunes Fairchild croient pouvoir ajouter aux remarques de leur mère leurs propres observations, qui ne sont pas plus charitables. La digne femme a tôt fait de les arrêter :

« — Je ne parle pas des défauts de nos pauvres amis par malice ou pour le plaisir de me moquer d'eux, mais pour vous montrer comment les hommes peuvent vivre dans la pratique continuelle d'un travers particulier sans en avoir conscience et, peut-être, en se croyant entièrement parfaits. »

L'*Histoire de la famille Fairchild* eut un tel succès qu'elle fut continuée : une seconde partie parut en 1842, une troisième en 1847. L'esprit du siècle avait déjà changé ; M. Fairchild ne sourit guère plus dans les dernières parties de l'ouvrage que dans la première : mais on y a introduit un personnage épisodique, une servante qui joue — avec infiniment de discrétion, il faut le reconnaître — le rôle comique que l'on aimait à cette époque à introduire dans les plus sombres drames romantiques.

Rehaussé au milieu du siècle de cette légère pointe de sel, ce livre « à l'ancienne mode » n'est pas encore tout à fait démodé : il a été réédité en 1889 ; mais il faut croire qu'il a perdu son antique autorité. Elevée à la même école, la génération actuelle n'eût peut-être pas produit le type désormais classique de la jeune miss « moderne », exigeant la clef de la maison et sachant fermer la bouche aux parents qui se permettent des « questions ridicules ».

L. S.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

I

Il n'est pas bien sûr qu'on sache mieux lire qu'autrefois; mais il est sûr qu'à celui qui sait lire s'offrent, plus nombreuses que jamais, les occasions de lire avec plaisir et avec fruit. Le cercle des lectures utiles, presque nécessaires, s'est élargi à ce point qu'on ne l'embrasse pas du regard sans inquiétude. Nous sommes loin de ce temps où cinq à six pièces de Corneille, de Racine et de Molière, beaucoup de Bossuet, varié par un peu de Pascal, beaucoup de Boileau, tempéré par un peu de La Fontaine, quelques pages de Voltaire et de Buffon, suffisaient amplement, même dans l'enseignement secondaire, à satisfaire la curiosité intelligente du jeune lecteur. Quant à l'enseignement primaire, on sait à quoi se réduisaient son bagage littéraire et sa nourriture intellectuelle.

Nous avons changé tout cela. Et peut-être la profusion d'aujourd'hui a-t-elle ses dangers, comme la parcimonie d'autrefois avait sa mesquinerie outrageante; peut-être imposer aux jeunes gens, de par les règlements et les programmes, l'obligation de beaucoup lire, n'est-il pas le moyen le plus efficace pour leur apprendre à bien lire, ni même, tout simplement, pour leur inspirer le goût de la lecture. Mais où poser une limite précise? Tout se tient: pour bien comprendre et sentir une seule page d'un auteur français, il convient de ne pas ignorer entièrement son œuvre, ni le temps où il a vécu; mais cette œuvre et ce temps, on ne s'en fera une idée nette que si on les compare à d'autres œuvres et à d'autres temps; d'où la nécessité, pour qui ne veut pas s'arrêter aux formes, d'étendre insensiblement l'horizon de ses lectures et de ses études. Toujours, sans doute, les classiques du XVIIe siècle resteront en possession de nous fournir des modèles; mais le XVIIIe, qui a fait la France nouvelle, avons-nous droit de le négliger? Et ce XIXe siècle, qui s'achève dans un grand repos inquiet, et semble ne plus vouloir produire de fortes œuvres, comme pour nous laisser étudier à notre aise celles qu'il a produites en sa jeunesse et en sa maturité, comment nous refuser le

plaisir presque égoïste d'en pénétrer l'âme, de nous connaître en le connaissant? D'autres viennent, qui disent, et ils n'ont pas tort davantage : « N'espérez pas connaître à fond la France moderne et son génie, si vous n'êtes d'abord familiers avec le génie de la France ancienne. » Et voilà notre domaine littéraire agrandi de plusieurs siècles : de la *Chanson de Roland* à la *Légende des siècles*, de Villehardouin à Michelet, des troubadours à Lamartine, l'espace s'ouvre si large à nos excursions que les moins inexpérimentés ont besoin de s'y orienter à tout moment pour ne pas s'y perdre.

Du moins nous ne serons plus entraînés à de nouvelles conquêtes? Ne nous y fions pas. M. Gaston Paris peut-être est satisfait; mais, à leur tour, M. Croiset, M. Boissier nous montrent au loin le vaste empire de la Grèce et de Rome : le moyen de n'y pas suivre de si aimables guides, et si persuasifs? Non, la Grèce et Rome ne sauraient demeurer tout à fait en dehors d'une éducation vraiment française et humaine. Il ne reste plus que les littératures étrangères : toujours il est bon d'y chercher des comparaisons instructives; mais aujourd'hui on ferait rire de soi si on ne les admirait au moins autant que la littérature nationale.

II

Où s'arrêter? et il faut s'arrêter pourtant. Je ne suis pas chargé de délimiter ces frontières indécises des lectures nécessaires et des lectures possibles; si j'en étais chargé, j'y regarderais à plusieurs fois. Mais j'accueille avec un plaisir particulier, je l'avoue, entre tous les livres, ceux qui contribuent à simplifier la tâche immense des élèves et des maîtres. Et je ne parle pas, je n'ai pas à parler ici des livres purement scolaires. Mais les livres scolaires, à cette heure, qui les distinguera des autres? Sont-ce des livres scolaires encore, ceux qu'édite la librairie Colin, sous le titre de « Pages choisies des grands écrivains »? Pages choisies, et non Morceaux choisis; la nuance vaut la peine qu'on la souligne. Les « Morceaux choisis » proprement dits, si habilement composés qu'ils soient, sont des répertoires d'idées incomplètes ou fausses à l'usage du lecteur occupé ou indolent, qui ne peut ou ne veut en compléter les données par la lecture des textes eux-mêmes. Ils ont beaucoup contribué à développer cette paresse d'esprit naturelle

aux candidats qu'oppriment les programmes; pis encore, à les maintenir dans cette sécurité prétentieuse de la demi-ignorance, qui ferait aimer la paix modeste de l'ignorance absolue. D'autre part, faut-il lire tous les auteurs dignes d'être lus? Ils sont trop! Les « Œuvres choisies » ou « Pages choisies [1] », dans cet embarras, viennent à notre secours: rarement elles peuvent donner des œuvres entières; mais elles en marquent les traits généraux et laissent au moins deviner l'ensemble. Elles n'y découpent pas arbitrairement des morceaux à effet : replacés dans leur cadre, ces morceaux empruntent à la teneur du développement entier un tout autre aspect et parfois un tout autre sens.

Par exemple, il paraît également difficile et de connaître et d'ignorer l'œuvre si considérable de Cicéron. Mais la patience érudite et avisée de M. Monceaux a dépouillé pour nous les livres plus amusants encore qu'éloquents de ce grand homme d'esprit à qui nous pardonnons si volontiers de n'avoir pas été un grand homme d'État : l'avocat, l'orateur, le rhéteur, le philosophe, l'épistolier revivent sous nos yeux. C'est le même homme, et pourtant il nous semble qu'il y aurait là de quoi faire plusieurs hommes d'aujourd'hui. Quelques modernes, il est vrai, n'ont pas ménagé à Cicéron les épigrammes : pour bien juger jusqu'à quel point ils ont raison ou tort contre lui, j'aurais besoin de les voir, eux aussi, en face de Catilina et de César, de Clodius et d'Antoine. L'élégante et substantielle notice que M. Monceaux a mise en tête de son livre n'est pas un panégyrique, mais on y loue avec une mesure intelligente « le plus complet représentant de l'esprit romain », et l'on ne s'y donne pas le plaisir facile d'égayer le public aux dépens d'un homme qui eut ses petitesses : « S'il n'avait rien d'un héros, c'était un honnête et galant homme, très préoccupé de lui-même assurément, mais aussi de ceux qui l'entouraient, plus sévère pour lui-même que pour les autres ».

Mais l'introducteur se hâte de donner la parole à Cicéron, qui sait fort bien plaider sa propre cause. Ce Cicéron, modernisé mais non dénaturé par M. Monceaux, réserve des surprises au lecteur qui ne se laissera pas effrayer par l'austérité de certains titres : voyez, parmi les fragments de la *Nature des Dieux*, celui

1. Cicéron, *Pages choisies*, par P. Monceaux, Colin. — Chateaubriand, *Pages choisies*, par S. Rocheblave, Colin.

où le stoïcien Balbus glorifie l'homme, maître des animaux, roi de la nature entière, vous croirez lire du Buffon. Voyez encore le fragment du traité *Des Devoirs*, intitulé : *Du Devoir social*; vous jugerez qu'un citoyen français ne le lirait pas sans profit, surtout un de ces citoyens qui ont une tendance à s'absorber dans la vie de pensée en méprisant la vie d'action. Cicéron nous l'apprend, si l'action, cette action qui a pour objet la société humaine, ne sert pas d'orientation à la science, celle-ci reste isolée et stérile : « Donc tous les devoirs qui se rapportent au maintien des relations et de la société entre les hommes doivent être mis au-dessus du devoir qui a seulement pour objet l'étude de la science ». En vérité, nous ne ferions pas mal de nous remettre de temps en temps à l'école de ces Romains, si passionnés pour la chose publique. Ils n'ont peut-être pas senti tout le prix de la spéculation; mais ils ont avec ardeur embrassé la « pratique », dans le vrai sens du mot. Pratique engendre Théorie; mais Théorie tue quelquefois Pratique, au grand détriment de la cité.

Dans cette même collection, j'ai déjà loué le *George Sand* de M. Rocheblave; j'accorderai les mêmes éloges, pour les mêmes mérites, à son *Chateaubriand*. M. Rocheblave n'a pas seulement, à un plus haut degré que certains autres, la connaissance approfondie de son auteur, indispensable condition d'un choix éclairé des pages caractéristiques; il en a l'amour : dans sa modestie ingénieuse, il travaille, non à faire valoir sa finesse critique aux dépens de son héros, mais à nous suggérer les raisons les meilleures pour admirer et pour aimer celui qu'il aime et qu'il admire. Quelques lecteurs scrupuleux s'inquiètent, il est vrai, d'une sympathie trop expansive à l'égard d'une George Sand, dont la vie n'a pas toujours été irréprochable, ou d'un Chateaubriand, dont le « moi » n'a pas toujours été assez discret, ni le goût assez pur. Je ne m'associe point à ces inquiétudes honorables. En ces sortes de livres, l'Introduction, une Introduction qui prépare à comprendre l'auteur sans dispenser de le lire, ne dissimule pas tous les défauts, n'efface pas toutes les ombres. Mais le livre même a pour but de mettre en pleine lumière la gloire d'un grand écrivain, et, dans l'œuvre de cet écrivain, non pas les « curiosités » qui seraient le régal d'un petit nombre de délicats, mais les pages vraiment belles et durables auxquelles le public entier puisse attacher en toute

confiance son attention indépendante, mais respectueuse. Dès lors, que l'admiration du critique s'épanouisse en liberté! et puisse s'épanouir avec elle l'admiration du lecteur! Ce sera l'affaire du maître, ou de l'expérience, ou de notre nature, dont la faculté critique se développe trop vite, de corriger ensuite l'excès de l'enthousiasme, s'il y a excès; et, quand l'excès ne serait pas entièrement corrigé, le grand mal! J'en sais qui, sous les cheveux gris, ont gardé presque intacts leurs jeunes enthousiasmes, et dont le bonheur secret est de les rajeunir de temps en temps par une lecture aussi naïve qu'il se peut. Elle ne se ressaisit plus aisément, la naïveté des admirations premières; mais ce qui en demeure au fond de l'âme, c'est ce que l'âme a de meilleur.

Ces réflexions lyriques m'ont été suggérées par la comparaison du *Chateaubriand* de M. Nollet, chez Garnier, avec le *Chateaubriand* de M. Rocheblave, chez Colin. Par ce seul fait que la maison Garnier a, pour quelques années encore, la propriété exclusive de ces extraordinaires *Mémoires d'Outre-tombe*, le *Chateaubriand* de M. Nollet, d'ailleurs composé avec intelligence, a sa valeur à part. Mais je n'aime pas à y voir l'arrangeur, plus habile qu'ému, isoler de l'œuvre totale quelques lignes où l'art se sent trop, et nous énumérer, avec un sourire ironique, les divers « procédés » dont le grand écrivain use jusqu'à l'abus. Ce qui me plairait dans une étude critique me gêne ici. Lui aussi, M. Rocheblave, — il l'a prouvé quand il s'est attaqué, par exemple, à Joseph de Maistre, — pourrait nous déshabiller le grand homme, et dans l'art nous faire discerner l'artifice. C'est sans peine qu'il résiste à cette tentation banale. Il lui suffit de caractériser avec netteté en Chateaubriand l'homme, le polémiste et l'apologiste, le précurseur du romantisme, le rénovateur de l'épopée, de l'histoire, de la critique. Je lui sais gré, à lui surtout, protestant d'origine, d'avoir senti et de nous faire sentir que le *Génie du Christianisme*, avec tous ses défauts, reste un beau livre, et un livre fécond. Sur ces œuvres, fausses et vraies tout ensemble, du poète en prose d'*Atala* et des *Martyrs*, la dent de Sainte-Beuve s'est usée longtemps, et l'on sait que Sainte-Beuve avait la dent dure. Pendant un demi-siècle, il a été de bon goût de les tenir pour vieillottes et un peu ridicules. Ceux qui, jeunes, admiraient Chateaubriand sans trop oser le juger, témoins de cette réaction

outrée, ont douté d'eux-mêmes et de lui. Il ne leur est plus interdit de l'admirer tout en le jugeant. Ne fût-ce que pour avoir fait entrer dans la circulation des idées cette idée, alors étonnante, que l'homme moderne ne pense pas, ne sent pas comme l'homme ancien, ni le chrétien comme le païen, ni le Franc comme le Romain ou le Grec, Chateaubriand serait un de nos bienfaiteurs intellectuels. M. Rocheblave l'observe fort bien : dès que cette idée pénètre dans les esprits, la vieille critique meurt, au moment précis où meurt La Harpe, son dernier pontife, et la critique du XIX[e] siècle est créée.

III

Mais nous léguer la critique dont nous jouissons, est-ce donc nous faire un si beau présent? Ce n'est pas moi qui justifierai les trop vastes ambitions de la critique scientifique ou qui croit l'être. Mais, qu'on s'en applaudisse ou qu'on s'en divertisse, il est clair que la critique, appuyée sur sa sœur plus robuste la science, règne sur cette vieillesse d'un siècle qui n'a plus la force de créer. Elle revêt toutes les formes : histoire, philosophie, roman, poésie même, elle pénètre tout, et c'est peut-être dommage; mais le mal qu'elle fait, elle-même peut le guérir : elle tarit parfois l'émotion dans ses sources les plus profondes, parfois elle les approfondit, pour ainsi dire, et les fait jaillir plus vives. L'érudition lui apporte sa moisson un peu sèche, bientôt convertie en saine nourriture. Juger ne l'empêche pas nécessairement de sentir. A propos d'un récent et beau livre de M. Gaston Paris, j'observais combien l'on sait gré aux savants de ne pas dédaigner d'être des hommes. Mais s'ils n'étaient plus des hommes, seraient-ils encore de vrais savants? A coup sûr, ils ne seraient plus des critiques. Bien plus encore que *la Poésie du moyen âge*, le livre intitulé *Penseurs et Poètes*[1] trahit l'homme dans le savant. C'est, l'auteur nous en prévient, son premier essai en dehors du cercle de ses études habituelles. Il y a grande apparence que ce ne sera pas le dernier.

Mais voyez comme insensiblement, et par une pente naturelle,

---

1. *Penseurs et Poètes*, par G. PARIS. Calmann Lévy, 1896, in-16.

l'érudit glisse de la science pure à la critique et de la critique à la poésie. Pourquoi trace-t-il ici le portrait si vivant de ce Frédéric Mistral, dont tous ceux qui l'ont approché ne sauraient écrire le nom sans un sentiment d'admiration affectueuse? Mistral n'est pas seulement un poète, c'est la poésie même : il semble que toujours il doive chanter, quoiqu'il parle bien. Mais quoi! ce poète est un érudit aussi, un linguiste consommé; l'auteur de *Mireille* est aussi l'auteur d'un immense *Trésor du félibrige*, où revit la vieille langue provençale. Et sa poésie même, dans toute sa fraîcheur ou toute sa force, qu'est-ce autre chose qu'une vaillante entreprise de restauration du passé, au moins du passé poétique de la Provence et du Languedoc, si florissant avant la guerre des Albigeois? Nous voici revenus au moyen âge, à l'étude des langues romanes : le lien est trouvé. Quand James Darmesteter, dont un éloge ému ouvre ce livre, demanda à M. G. Paris une étude sur Mistral pour la revue qu'il dirigeait, et quand M. Paris l'écrivit, avec une sympathie dont tout le morceau est pénétré, ce n'est pas au hasard qu'ils choisissaient tous deux leur sujet. Mais l'étude sur Mistral est suivie d'une étude, très curieuse et complète, sur Sully-Prudhomme. Ici, je pense, l'érudition perd tout droit : nous sommes bien en pleine poésie, en pleine critique littéraire contemporaine. C'est que l'auteur a voulu opposer Sully-Prudhomme à Mistral, « mettre le poète de la vie intérieure et de la réflexion en regard du poète du monde extérieur et du mouvement ». Ainsi, Darmesteter le conduit à Mistral, et Mistral à Sully-Prudhomme. Où Sully-Prudhomme le mènera-t-il?

Tous ceux dont il parle dans ce livre, il le remarque, sont des amis chers, et, par là, le livre unit à la sincérité du sentiment la parfaite exactitude du témoignage : il a la précision dans l'émotion. Dans ce souci de l'exactitude du détail, je retrouve l'érudit; mais je le retrouverais tout aussi bien dans la passion même avec laquelle il juge les choses et les hommes qu'il aime. Quelques-uns se font je ne sais quelle image typique de l'érudit impassible, patient investigateur et collectionneur de documents inédits, étranger aux joies et aux douleurs humaines, véritable être de raison, qui tout au plus se résigne à vivre dans l'espace et dans le temps. A toute époque, au contraire, les érudits ont été vivants et très vivants. Avec quelle belliqueuse allégresse les érudits du moyen

âge se renvoyaient de beaux superlatifs admiratifs ou méprisants! Quelles amitiés et quelles haines chez les érudits de la Renaissance! De nos jours, je connais plus d'un érudit lyrique, à commencer par M. Léon Gautier, l'auteur des *Epopées françaises*, ce beau livre confus, tout débordant de verve, d'admiration et d'indignation, de colère et de piété. Oui, ce n'est pas de la sécheresse impersonnelle, c'est du lyrisme des érudits que j'ai peur. Oh! je suis rassuré quand j'ai affaire à M. Gaston Paris, homme de goût et d'esprit; jusque dans les entraînements d'une foi littéraire militante, il gardera toujours cette maîtrise de soi qui caractérise le vrai critique. Je ne m'effraie même pas des partis pris de M. Raoul Rosières [1], dont je n'ignore pas le mérite. Mais avec quelle intrépidité il affirme et conclut! Avec quelle obstination parfois agressive il préfère! A la vérité, j'estime qu'il faut savoir préférer : sans préférence il n'est pas de jouissance littéraire vraiment profonde. Mais, pour avoir la joie de préférer, faut-il se donner le chagrin d'exclure?

Parce que, plus ou moins sottement, un certain nombre de critiques, agacés peut-être par les exagérations de l'apothéose plutôt qu'hostiles au fond, ont réagi contre la gloire obsédante de Victor Hugo, vais-je me croire obligé d'écraser, sous l'éclatante universalité de Hugo, la poésie divinement monotone de Lamartine? Eh quoi! Lamartine n'a émis « aucune note inconnue..., n'a rimé que du quelconque..., ne pense pas ni ne synthétise la pensée de son temps »! La mélancolie des *Méditations* est « toute d'emprunt »! En vain, critique érudit, mais implacable, vous entassez les citations de Léonard et de La Harpe, de Baour-Lormian et de Voiture, — Voiture et Lamartine! il n'y a que les érudits pour vous imprimer de ces chocs inattendus, — j'admire la nouveauté de ces rapprochements, mais j'admire aussi Lamartine, et même je crois bien que je l'admire davantage à mesure que vous lui comparez tant de gens, car je distingue mieux par où justement il est Lamartine. Et que M. Raoul Rosières ne me prenne pas pour un hugophobe; son poète préféré est aussi le mien : je l'ai connu, aimé; encore aujourd'hui, je ne saurais parler de lui froidement. Mais, en m'ordonnant de l'aimer seul, il va

1. *Recherches sur la poésie contemporaine*. Laisney.

me faire sentir et regretter l'originalité des autres; en m'enfermant dans l'œuvre de Hugo, comme dans une place-forte aux abords dessinés avec un relief puissant, il me livre à la tentation de m'évader parfois vers les horizons brumeux où Lamartine rêve et chante. Et je ne sais pourquoi, dans son Avertissement, il se montre si dédaigneux des « fins aperçus et savants parallèles », car il y a de fins aperçus dans son livre, et surtout, si l'on va au fond, un très savant parallèle. C'est très bien d'écarter *a priori* les « conjectures ingénieuses », et d'annoncer ainsi une critique rigoureusement scientifique; mais elle n'est peut-être pas scientifique au plus haut degré, la critique qui procède à cette classification arbitraire : Premier, Victor Hugo; — premier *bis*, Lamartine; — seconds, Alfred de Musset et Alfred de Vigny; — troisièmes, Théophile Gautier, Sainte-Beuve et Brizeux. En tout, sept poètes; les autres viennent pêle-mêle, à la queue de la classe. Avec tout cela, ce livre n'est pas vulgaire; il abonde en détails précis, et les lettrés eux-mêmes y apprendront quelque chose.

Ce n'est pas M. Larroumet [1] qui s'aviserait de déclarer la guerre à toute une partie du public intelligent : comme il plaît naturellement, il ne se résout à déplaire qu'à la dernière extrémité. Non que sa complaisance banale traite indifféremment tous les sujets et s'épande indistinctement sur tous les auteurs. On peut juger qu'il manque de décision et d'accent lorsqu'il juge, par exemple, Alphonse Daudet, le Daudet affaibli de la *Petite Paroisse*. Mais qu'on lise, tout à côté, l'article sur Loti, on verra si cette critique fait toujours patte de velours et si l'on n'en sent point les griffes, des griffes très cruellement caressantes. C'est que Loti, par son néo-christianisme de librairie (catholicisme à l'usage de Calmann Lévy), a offensé le sens le plus aigu et le plus vibrant chez M. Larroumet, le sens du ridicule. Je ne veux pas longuement parler de cette nouvelle série des *Etudes de littérature et d'art*, dont j'ai déjà entretenu nos lecteurs; mais il est facile de voir que peu à peu l'équilibre y est rompu en faveur de l'art, et je ne m'en plains pas, car après Thoré, après Castagnary, à qui sont consacrées deux des meilleures études de ce volume, après Émile Montégut,

1. *Études de littérature et d'art*, 4e série; Hachette, 1896, in-16.

— et, j'ose le dire, même de ce dernier, au-dessus d'eux, — il y a place pour une critique large et souple, qui embrasse l'art dans ses manifestations les plus diverses en apparence et les ramène à l'unité. M. Larroumet est au premier rang de ceux qui veulent, selon son heureuse expression, réagir contre le long et fâcheux divorce de la littérature, de l'histoire et de l'art; l'ancien directeur des Beaux-Arts, le futur secrétaire perpétuel de l'Académie des Beaux-Arts, l'auteur de *l'Art et l'Etat* [1], livre de doctrine dont je n'ai point à parler ici, mais qui juge avec autorité le présent et trace tout un programme d'avenir, administrateur, professeur, conférencier, écrivain, a la flexible intelligence du critique littérateur, la curiosité active et pénétrante du critique historien, la sympathie sans engouement du critique artiste. Comme il craint avant tout d'être dupe, il manque çà et là d'émotion; mais, comme il est méridional, il a le mouvement.

Il s'amuse, et il amuse. J'ai lu, dans une heure maussade, ses impressions de voyage en Hollande : toute ma maussaderie n'a pas tenu contre le récit des mésaventures d'un conférencier — M. Larroumet lui-même, sans doute — à Leuwarden. Le train qui l'amène est en retard; le long des canaux mornes, on le conduit à un hôtel désert. A la hâte, dans une chambre dont l'humidité le glace, il endosse l'habit professionnel. Il attend, personne n'apparait. Après une heure d'enquête et d'énervement, il apprend qu'il y a eu malentendu; c'est un mois après qu'on attendait le conférencier voyageur. Stupeur, colère, amères réflexions sur la sottise de ceux qui vont bavarder si loin alors qu'il y a tant de parlottes à Paris. Il faut pourtant se coucher, mais dans quel lit! Qu'ils sont loin les lits prudemment bordés, les lits « enveloppants » de France! Dans la froide Hollande, — contre-sens à peine croyable, — une ventilation permanente est entretenue à travers les draps froids : au milieu, un étroit et lourd couvre-pied; sur les flancs, une aimable fraîcheur; le feu central et les glaces des pôles. Dans le grand silence, s'il ne dort point, le conférencier peut se réciter à lui-même sa conférence inédite, car une conférence rentrée ne valut jamais rien. Mais le lendemain, la vue des Frisonnes au casque d'or suffit à lui faire tout oublier.

1. Ce livre a été publié l'an dernier chez Hachette.

Et tant de compensations attendent le voyageur et l'artiste que cette petite mésaventure en devient charmante. Et de l'anecdote gaiement contée on passe à une sérieuse étude sur l'art en Hollande. Mais qui l'étudiera, lui, ce curieux et mouvant esprit? Qui le saisira et le fixera?

IV

Voilà bien des formes diverses de la critique. J'avoue que je ne me préoccupe guère de savoir à quelle école elles se rattachent, pourvu qu'elles plaisent en instruisant. C'est même là, semble-t-il, qu'est l'originalité et que sera la gloire de la critique contemporaine : l'homme de talent crée sa critique à son image, et la critique se transfigure, selon que le critique est un érudit ou un artiste, un humoriste ou un poète. Mais d'autres sont plus exigeants que moi, et M. Ricardou [1], avec une hardiesse d'autant plus estimable qu'elle est plus dangereuse, nous offre un plaidoyer, sincère jusqu'à la candeur, en faveur de la critique dogmatique. M. Brunetière a bien voulu écrire la préface; M. Brunetière est cité en vingt endroits du texte et des notes ; çà et là, on dirait que le développement n'est que le commentaire des théories de M. Brunetière : par exemple, la théorie pseudo-darwiniste de l'évolution, si discutée, presque abandonnée par son auteur, qui ne donne pas de suite à son premier volume, déjà ancien, sur l'*Evolution des genres*, est ici érigée en dogme : « La question de la transformation des genres, c'est celle de leur renaissance sous une forme nouvelle. *Elle est résolue* », et nous devons à M. Brunetière « de l'avoir fondée sur des arguments solides et des exemples probants ». Pourtant, M. Brunetière, qui a beaucoup de talent et ne se croit pas dispensé pour cela d'avoir de l'esprit, tout en approuvant, comme il est naturel, la « tendance » générale du livre, croit devoir déclarer qu'il ne partage pas « en tout » les opinions de M. Ricardou. Je ne m'en étonne pas; avec d'excellentes intentions, M. Ricardou est parfois un disciple terrible, non seulement parce qu'il a sa petite indépendance, mais encore et surtout parce qu'il lénifie, amollit, attendrit le verbe impérieux du maître. Il ne proscrit pas, il concilie; il dogmatise en éclectique.

1. *La Critique littéraire*, étude philosophique; Hachette.

Et c'est ici qu'est l'équivoque, car il y a dogmatisme et dogmatisme. Il y a le dogmatisme de Boileau, et je n'aurai pas l'imprudence de toucher à Nicolas; mais, si je trouve l'éloge des trois unités fort bien placé dans *l'Art poétique*, je doute, bien que M. Ricardou me l'assure, qu'elles aient beaucoup servi Corneille en l'opprimant. Il y a le dogmatisme de Nisard, étroit, au sentiment de M. Ricardou, qui ne serait peut-être pas exactement celui de M. Brunetière. Il y a celui de M. Brunetière lui-même, trop directement rattaché dans ce livre au dogmatisme de Taine : M. Brunetière, c'est Nisard élargi et rajeuni beaucoup plutôt que Taine continué. Il y a celui de M. Ricardou enfin, et de celui-là même je ne saurais donner une définition bien claire. Dans une première partie, un peu longue, car la vraie question ne s'y pose pas encore, il semble un partisan résolu de Taine et de la critique scientifique. Il est vrai que la science, il l'avoue, s'arrête, impuissante, devant le mystère de la vie, surtout quand il se complique du mystère de la liberté, et que ce qui lui échappe, c'est précisément l'originalité de l'individu, le secret du génie, c'est-à-dire l'essentiel. Mais quoi! « Appliquée aux ensembles, la critique historique est scientifique par ses conclusions comme par sa méthode. » Cependant, si elle voit peu de chose dans le détail, comment verra-t-elle tout dans l'ensemble? Si l'écrivain de génie est le « facteur essentiel de l'évolution littéraire », et si l'écrivain de génie ne livre qu'incomplètement son secret à la critique, comment l'évolution littéraire de toute une époque pourra-t-elle nous apparaître avec clarté?

J'entends bien qu'il s'agit ici, malgré la rigueur des formules, d'une simple approximation : la critique ainsi entendue, « *sans être une science exacte*, est scientifique ». Ce qui veut dire, apparemment, que la critique tend et doit tendre de plus en plus à se rapprocher de la science, dominatrice de l'esprit moderne, mais sans espérer jamais devenir science elle-même, ou plutôt sans le craindre. Mais, cela, les adversaires de la critique scientifique, c'est-à-dire de la critique évolutionniste constituée fictivement en science, le pensent et le disent. Si l'on est adversaire de cette critique, à quoi bon délayer en chapitres une vérité universellement admise? Si l'on en est partisan, pourquoi la réduire à n'être plus rien ou presque rien en dehors de la critique simple-

ment historique? La vérité, c'est qu'il y a là trois critiques confondues : la critique historique, conquête de la première partie de ce siècle, admirable quand elle reste critique et n'ambitionne pas d'être science pure; la critique scientifique, qui part de *la* critique historique, mais la dépasse, et bientôt s'égare; la critique dogmatique, à laquelle sont consacrés les deux tiers de ce livre, qui n'est pas la critique historique puisqu'elle est théorique avant tout, qui ne peut pas être la critique scientifique, puisqu'elle commence par se faire un idéal, un critérium, auquel successivement elle applique, pour les accepter ou les repousser, toutes les œuvres de l'esprit.

Que sera-t-elle donc? Ce n'est pas à moi de le dire, c'est à celui qui s'est chargé de la définir. Je vois tout d'abord fort bien ce qu'elle n'est pas : elle n'est pas l'impressionnisme, et je m'en doutais; et pourtant, au fond, m'apprend-on, il est impossible aux impressionnistes eux-mêmes de ne pas dogmatiser quelque peu. Nous le savions aussi, et les impressionnistes le savent mieux encore que nous. En doutant, même en niant, on affirme; qui l'ignore? Mais affirmer, même de façon moins indirecte, n'est pas nécessairement dogmatiser; on peut être soi, et être soi différemment, et il semble même qu'on jouisse avec plus de plénitude de ces façons diverses d'être soi. Oui, qu'on le veuille ou non, c'est d'après certains principes, ou tout au moins d'après certaines habitudes d'esprit que l'on juge; mais le jugement, du moins, ne se réduit pas à l'application d'une formule identique à tant d'œuvres si différentes, à l'opération presque mathématique d'un vérificateur. Je le sais, la formule de M. Ricardou est généreuse : le critique ne devra poinçonner que les œuvres « pleines et suggestives d'humanité... Les règles passent, mais une règle reste : émouvoir en élevant. Voilà l'absolu dans la critique littéraire... La règle maîtresse en littérature, c'est l'obligation de produire une émotion qui élève, une émotion à la fois personnelle par l'âme qui l'éprouve, impersonnelle par l'humanité qu'elle révèle. » L'idéal littéraire qu'on nous propose est donc « l'émotion esthétique par l'expression humaine, c'est-à-dire morale, de la vérité ». Boileau, si je ne me trompe, avait déjà dit cela en vers. Et Boileau avait raison, puisqu'il était la raison même. Et M. Ricardou n'a pas tort non plus. Rien donc ne devra être estimé, qui ne sera philo-

sophiquement beau et bon. Vous êtes philosophe, M. Ricardou.

Un scrupule m'inquiète : la plupart des œuvres françaises d'avant le xvii[e] siècle résisteront-elles à l'épreuve? Froissart émeut-il? Comines élève-t-il l'âme? Rabelais... Mais ne prenons que les classiques : certaines fables ironiquement pratiques de La Fontaine (sans parler de ses œuvres diverses), certaines satires fantaisistes de Boileau, le *Médecin malgré lui* et le *Malade imaginaire*, les *Maximes* et *Gil Blas*, et Voltaire, et presque tout le xviii[e] siècle, ne faudra-t-il pas les sacrifier? Ce qui accroît mon inquiétude, c'est que justement, je l'ai montré ici même [1], M. Brunetière se résigne très volontiers à grandir la gloire d'un Bossuet ou d'un Pascal de tout ce qu'il enlève à celle d'un Fénelon, d'un Descartes, d'un Voltaire : ces hommes-ci, sans doute, émeuvent sans élever, ou élèvent sans émouvoir, ou n'émeuvent ni n'élèvent. Si c'est à quelques privilégiés, moralement et littérairement impeccables, que se réduit « l'humanité », si le dogmatisme aboutit à l'ostracisme, dogmatiser n'est pas mon fait. Mais non, c'est d'un dogmatisme bon enfant que M. Ricardou s'est fait l'apôtre; on ne se compromettra donc point à dogmatiser un peu avec lui. Mais, ensuite, on lira une page de Montaigne, ou de Voltaire, ou de Renan.

V

Le nom de Renan se présente naturellement à l'esprit de ceux qui se tiennent en garde non pas contre le dogmatisme pris en soi, — Renan lui-même était loin d'être un pur sceptique, — mais contre l'étrange abus qu'on en fait, surtout dans la critique, profane ou sacrée. Je ne m'étonne pas que M. Ricardou dénonce « la tendance renanienne à chasser l'absolu de la vie intellectuelle et morale ». Mais je ne parle ici que de l'absolu dans les choses littéraires, qui l'excluent, et je serais curieux de voir, en vérité, comment nos critiques dogmatiques s'y prendront pour juger un Ernest Renan, c'est-à-dire pour définir l'indéfinissable.

Ils ne s'y sont pas risqués encore, et pourtant, de toutes parts, affluent les études sur cet homme et sur cette œuvre. J'ai parlé

1. *Revue pédagogique* de janvier 1894.

de celles de MM. Séailles et Monod. Il m'est difficile tout à la fois et de passer sous silence celle de M. Jules Simon [1], une des dernières qu'il ait écrites avant de nous être enlevé, et, au lendemain de cette perte, de juger le livre avec une pleine liberté d'esprit. Mais il n'est pas sans intérêt, en isolant ce portrait des trois autres, de noter qu'ici c'est un Breton qui juge un Breton. Est-ce pour cela que le jugement, en dépit de quelques ironies, est favorable? Mais Jules Simon n'est pas tendre pour un autre Breton, Lamennais. Lamennais et Jules Simon, Abailard ou Descartes et Renan, voilà des représentants éminents, mais assez peu semblables, de la « race » bretonne. Nos critiques scientifiques, je n'en doute pas, les feraient tous entrer dans la même formule, mais il y faudrait quelque effort. Il est vrai que, dans la même race et dans le même homme, les caractères les plus opposés en apparence ne sont pas inconciliables. Ces contrastes de nature, que Renan expliquait par l'origine gasconne de sa mère, Jules Simon n'en va pas chercher l'explication si loin : « Ceux qui ne savent pas que la Bretagne est partagée entre le rire et la mélancolie, ne connaissent pas les mystères de Brocéliande. La Bretagne est comme la mer, qui a ses tempêtes et ses accalmies et n'en est pas moins éternellement semblable à elle-même. »

Mais il a tort d'écrire plus loin : « Nous autres, Bretons, nous ne connaissons pas les demi-teintes », car c'est dans l'art des demi-teintes qu'il excelle, et il ne semble pas que cet art délicat ait été inconnu non plus à Renan. Dans cette causerie qui traîne avec charme, ce qui se fait admirer, c'est la bonhomie onctueuse et maligne, dont on ne sent qu'à la réflexion les sous-entendus si joliment, si tendrement perfides. Renan et Simon étaient souvent invités ensemble à des banquets bretons, à des inaugurations de statues bretonnes, et on les entendait parler tour à tour. C'étaient, dit Simon, le biniou et la bombarde : le biniou est charmant, la bombarde forme une basse un peu monotone; mais, associée au biniou, elle « passe pour un accompagnement agréable ». Jules Simon se calomnie en s'attribuant le rôle de la bombarde : il jouait aussi du biniou. Mais la vérité, c'est que

---

1. *Quatre Portraits* (Guillaume II, le cardinal Lavigerie, Lamartine, E. Renan.) Calmann Lévy, in-16.

biniou et bombarde mariaient assez rarement leurs accords. Ces deux causeurs exquis étaient plutôt deux joueurs de flûte qui préféraient jouer seuls.

Du moins, le trait caractéristique de Renan est ici marqué avec force : « Il admettait la liberté de penser dans toute sa plénitude. Non seulement il l'admettait, mais il en faisait la règle essentielle de la morale, comme il faisait de la recherche de la vérité le but essentiel de la vie. Son idéal était celui-ci : employer tout son temps et toutes ses facultés à la recherche et à la constatation de la vérité; quand on est en possession de la vérité, l'exposer et la défendre avec tout le zèle dont on est capable... Son attachement à la vérité était sans emportement et sans violence : ce n'était pas une passion, c'était une seconde nature. » C'est bien l'impression qu'on emporte des *Lettres intimes* [1] échangées entre Ernest Renan et sa sœur pendant la crise morale qui eut pour terme la douce rupture avec l'Eglise. « Je n'ai jamais hésité, écrivait-il en 1844, que pour savoir où était la vérité », et il se déclarait prêt à tout sacrifier pour garder intacts « ces principes de droiture et de vérité, qui mettent le bonheur au-dessus des événements fortuits et de tous les efforts des hommes ». Elle, de son côté, elle qui estimait avant toute chose cette force de volonté sans laquelle nous ne sommes toute la vie que de grands enfants, elle qui, à distance, avec sa douceur virile, faisait chez son frère l'éducation de cette volonté encore mal affermie, qui lui persuadait « qu'on n'est homme qu'à la condition d'avoir beaucoup lutté », se montrait toute heureuse et toute fière, comme de son œuvre propre, du sacrifice suprême qu'il venait d'accomplir, pour rester *vrai* jusqu'au bout : « Tu l'as senti, quand une chose devient un *devoir*, toute autre question, quelque délicate qu'elle soit, s'affaiblit et disparaît devant cette loi impérieuse ».

Chez d'autres, ce culte de la vérité prend parfois quelque chose d'un peu abstrait et âpre; mais, ici, il est attendri par une infinie douceur, par un désir infini d'espérer et d'aimer. Oui, pour but la vérité; pour ressorts, l'espérance et l'amour. En 1843, en 1845, le besoin d'espérer et d'aimer est aussi profondément nécessaire

---

1. *Ernest Renan, Henriette Renan. Lettres intimes*, 1842-1845, précédées de *Ma sœur Henriette*. Calmann Lévy.

à ces âmes sœurs : « Puisque l'unique consolation ici-bas est d'aimer et d'être aimé, aimons-nous sans réserve ; espérons aussi : espérer est toujours un bonheur et souvent un acte de courage... Jamais toute lueur d'espérance n'est sortie de mon cœur, et même dans ces rares moments où la mort m'a semblé le seul remède à mes maux, eh bien ! même alors, il y avait encore au fond de mon être une région assez calme. » Ce qui est remarquable, c'est que la sœur a plus de décision dans la volonté et moins d'expansion dans l'espérance. Ses lettres sont d'une tristesse énergique et résignée. Institutrice dans une grande famille polonaise, traitée en amie, mais en amie que l'on paie, elle paraît manquer d'enthousiasme pour l'enseignement. « L'instruction publique, *prise à une certaine hauteur*, offre une voie attrayante et noble, en ce qu'elle permet une vie studieuse et qu'elle comporte les moyens d'être utile ; mais y arriver est fort difficile, et tout ce qui n'est pas à cette élévation est bien rebutant. » Cela est écrit sous Louis-Philippe, dix ans seulement après la loi Guizot, qui créa l'instruction primaire en France. On ne s'en dit pas moins : Voilà un esprit un peu bien aristocratique et dédaigneux, qu'une situation subordonnée a peut-être aigri et découragé : c'est le La Bruyère femelle de Varsovie. Mais point : le dédain n'est qu'à la surface ; on voit, un an après, Henriette Renan, pleine de scrupules et d'inquiétudes délicates, questionner son frère sur les historiens anciens, chercher à combler les lacunes de ses premières études, non pour elle-même, mais pour ses élèves : « Rien ne peut me rebuter pour le bien des jeunes esprits que je cultive, pour l'accomplissement de la mission qui m'a été confiée ».

VI

Toujours fortifiante, cette lecture étonne par endroits le lecteur moderne ; ces lettres interminables, minutieuses analyses d'âme et discussions de cas de conscience, font songer aux lettres spirituelles du XVIIe siècle. Voulez-vous savoir quel chemin nous avons fait depuis, — en avant ou en arrière, je ne sais, — lisez, mais ne relisez pas le gros volume que M. Émile Zola consacre à la seconde des trois villes prédestinées à mettre dans tout leur jour les évolutions (psychologiques) du romancier, de ses héros, et du monde :

Lourdes, Rome, Paris[1]. Renan et Zola? je me ménage évidemment une antithèse? Point du tout : c'est M. Zola lui-même qui va au-devant de la comparaison, car l'abbé Pierre Froment, retour de Lourdes, traverse à peu près cette crise morale que traversait Renan : « Le silence et la nuit s'étaient faits sur les ruines de sa foi... Il attendait d'avoir le courage de se reprendre à l'existence, au nom de la raison souveraine, qui lui avait fait tout sacrifier. Pourquoi donc n'était-il pas plus résistant, plus fort? Pourquoi ne conformait-il pas sa vie tranquillement à ses certitudes nouvelles? *Puisqu'il refusait de quitter la soutane*, pourquoi ne se donnait-il pas pour besogne quelque science permise à un prêtre, l'astronomie ou l'archéologie? » Oui, pourquoi? Je crois l'avoir compris : c'est pour faire un livre, un livre extraordinaire, capable de changer en quelques mois la face de la chrétienté. Ah! ce livre[2]! il nous en faut subir une analyse en quinze pages, dès le début du récit. Ce livre se dresse devant lui et devant nous à tous les moments où l'on espère qu'enfin l'on va trouver un roman. Ecrire un livre, défendre son livre quand il est attaqué, obtenir une audience du pape, l'abbé Froment, né homme de lettres, ne conçoit rien au delà de ces joies. Plus heureux que M. Zola, il a son audience et je vous réponds qu'il en use, et le pape aussi tient de beaux et longs discours à cet abbé insoumis. Mais un homme de lettres incompris est le plus intraitable des adversaires : « Pourquoi *mon* livre, pourquoi pas le livre des autres?... *Mon* livre, *mon* livre, pourquoi cette poursuite contre *mon* livre? » Dans sa défaite, quel espoir le soutient? L'espoir de confondre les adversaires de *son* livre. En quittant Rome, à quoi rêve-t-il? « Ce fut *son* livre qui s'évoqua. » Et quelle est sa ressource suprême? Faire un livre contre Rome, qui le repousse. Déjà il voit « flamboyer devant

---

1. *Rome*, chez Charpentier et Fasquelle, soixante-quinzième mille. Le livre vient d'être mis à l'Index, comme s'il n'était pas assez répandu déjà.

2. J'use du procédé cher à M. Zola, l'exclamation : « Ah! la Rome de cette première rencontre... Ah! cette toute-puissance d'Auguste... Ah! cette voie Appienne... Ah! ces tombeaux... Ah! ce musée... Ah! ce pape... Ah! ce cri... Ah! la villa Mattei... Ah! ce fleuve mort... Ah! ces dominicains... Ah! ce Nemi... Ah! ces bords noirs... Ah! la mélancolique grandeur de ce sommeil... Ah! ce départ... Ah! ces couloirs interminables... » Je prie le lecteur de croire que j'en passe. Il est amusant aussi de voir quel usage intempérant M. Zola fait de l'adverbe *brusquement*.

lui les pages de *son* prochain livre ». Mais il réfléchit que la Science suffira à le venger de la Religion, et le roman s'achève sur un hymne positiviste, où, depuis le transformisme jusqu'au péril jaune, rien n'est oublié.

Renan, lui aussi, écrivait, jeune, son *Avenir de la science;* mais quelle différence entre Renan et cet abbé colère, orgueilleux, qui comprend les violents, « prêt lui-même à accepter l'ouragan dévastateur et purificateur » ! Lui, sujet de « la raison souveraine », ce névropathe! Lui, sentimental et rêveur, — car on veut qu'il le soit aussi, — cet observateur implacable, qui ne nous épargne aucune description, aucune digression, aucune « évocation » ou « résurrection » ! « Pierre ne se lassait pas... Pierre était envahi par ce passé démesuré où il baignait... Pierre voyait revivre devant lui l'extraordinaire histoire. » Rome est vue par lui, décrite, de tous les observatoires, à toutes les heures du jour, en compagnie de tous les cicérones d'accident ou de profession. Si encore on se contentait de « la visite classique » quotidienne! Mais les visites provoquent les souvenirs, avec d'autant plus de certitude que les souvenirs à l'avance ont été passés en revue. Ces ruines ne disent pas grand chose à qui « n'a point relu de la veille l'histoire romaine ». Mais à qui vient de la relire, elles en disent beaucoup. Dès lors, toutes les occasions sont bonnes qui permettent de faire un peu d'histoire, ou de critique d'art, ou de finances, ou de politique : Auguste et les empereurs, les papes, Michel-Ange, Raphaël et Botticelli, les constructions de Rome, la vieille et la nouvelle Italie; M. Zola veut être complet, et il l'est, au risque de sentir et de marquer lui-même naïvement qu'il l'est trop: « Sans perdre une bouchée(?), il parla longuement... Puis c'étaient des détails encore... » Mais si ces détails ne prenaient pas la moitié du livre, que resterait-il? Une histoire d'amour mélodramatique, inutilement salie par des grossièretés de pensée ou d'expression; une antithèse frappante, mais voulue, entre l'intransigeant cardinal Boccanera et le vieux garibaldien Orlando, entre le passé de Rome et son avenir.

Que fera Paris, la troisième ville, de l'abbé Pierre Froment? Un renégat? un anarchiste? un journaliste? un député? A coup sûr, il ne fera pas de lui un homme modeste, ni même fort intelligent. S'il avait l'intelligence et la modestie, il ne s'attendrait pas

à conquérir le monde par un livre ingénu ou déclamatoire, surtout il s'efforcerait de voir plus clair dans sa conscience. Il n'est pas absolument invraisemblable qu'un prêtre, placé dans certaines conditions, écrive un livre tel que la *Rome nouvelle*. Mais, nouvelle ou « renouvelée », la religion qu'y prêche l'auteur n'est plus la religion orthodoxe. Nulle part, nous dit-on, il n'y attaque le dogme; mais nous sommes avertis, d'autre part, que sa foi catholique est morte, qu'il ne croit pas aux dogmes, aux mystères, aux miracles. Et il a cette illusion d'espérer que Rome ne s'en apercevra pas, que son livre trouvera grâce devant la congrégation de l'Index! « Vous n'aviez donc pas senti, lui dit Boccanera, *qu'en demandant* une religion nouvelle, *c'était* condamner absolument l'ancienne? » Ce cardinal parle un bien mauvais français, mais il a raison. Et tout le livre repose sur cette incroyable illusion!

Très consciencieusement, je le sais, M. Zola a passé quelque temps à Rome, assez de temps pour en voir les monuments, trop peu pour sentir ce qu'il appelle l'âme des choses. L'aurait-il mieux sentie, s'il y était demeuré davantage? Non : il aurait mieux accusé encore peut-être le relief matériel des paysages et des édifices, tout ce qui est extérieur au sujet proprement dit, s'il est vrai que ce sujet soit l'histoire d'une âme. L'histoire d'une âme, c'est dans les *Lettres intimes* d'Ernest et d'Henriette Renan qu'il la faut chercher; M. Zola nous offre tout au plus le spectacle d'une tempête sous un crâne d'auteur. Et, certes, considéré comme peinture de Rome et de la société romaine, le livre a sa valeur de document; considéré comme livre « à clefs », il a son intérêt de curiosité pour ceux qui sont friands de ces allusions et de ces portraits; mais l'ambition du romancier a été plus haute, et c'est cette ambition qu'il n'a pas réalisée. Bien que cette œuvre soit « vécue », comme on dit aujourd'hui, elle ne vit pas d'une vie intime et durable. Je sais un moraliste qui a d'avance rendu mon impression mieux que je ne saurais faire : « Drames et romans, on prétend aujourd'hui ne donner que des œuvres « vécues » : j'aimerais mieux des œuvres vivantes... Parmi les œuvres littéraires, celles-là seulement ont un charme inépuisable, qui font comprendre la vie, et que, par réciprocité, la vie fait de mieux en mieux comprendre. »

VII

Ce moraliste est un lettré, et j'ai eu plaisir à retrouver chez lui quelques fines épigrammes à l'adresse de choses dont j'ai un peu médit dans cette Causerie même: « Les recueils de Morceaux choisis sont comme les orgues de Barbarie de la littérature... Avec ses allures scientifiques, la critique littéraire se fait d'autant plus imposante que les œuvres à juger le sont moins... Mettre en jeu toute la métaphysique du beau à propos de quelques œuvres délicates du sentiment et du goût, c'est prendre un cabestan pour cueillir une fleur. » La « pointe » est jolie, mais pourquoi? parce qu'elle n'est que de la vérité aiguisée. Et ce lettré délicat est encore un pédagogue, dans le meilleur sens du mot, un de ceux pour qui la pédagogie est justement le contraire du pédantisme, qui croient qu'en parlant à l'enfant on ne saurait jamais être trop simple, trop modeste, trop précis; que l'enfant sera un homme, mais ne l'est pas encore, et que la meilleure façon de faire de lui un homme, ce n'est pas d'oublier qu'il est un enfant. Non qu'il veuille abaisser et amollir l'instruction et l'éducation : « Nous crions après le surmenage, mais rien de grand ne se fait sans de grands efforts; c'est en se tuant qu'on mérite de vivre. » Mais tout vient à son heure, et l'enfant n'est pas l'adolescent. Ici, d'ailleurs, ce n'est pas la cause de l'élève qu'on plaide avec complaisance, c'est le devoir du maître qu'on définit avec autorité : « L'idéal d'un maître, comme celui d'un gouvernement, doit être de se rendre inutile ». C'est condamner les maîtres, trop nombreux encore, qui semblent préoccupés moins d'émanciper intellectuellement l'élève que de lui rendre de plus en plus indispensables leur direction et leur tutelle. Ce qu'ils apprennent le plus sûrement à leurs élèves, c'est à rester élèves toute leur vie. Mais qu'y faire, si les maîtres eux-mêmes sont restés élèves? et, si on ne leur a pas appris à penser, comment l'apprendraient-ils aux autres? « La routine est le moins bruyant et le plus puissant des engrenages. » C'est à la routine qu'il faut s'attaquer. « Trop de règles dans nos grammaires, trop de lois dans nos codes: on ôte à la nation toute ini-

tiative, à la langue toute spontanéité. » Il faudrait interdire l'entrée des petites écoles à « toute grammaire de plus de cinquante pages». Moi, je veux bien; mais pour ne pas supporter seul la responsabilité de propositions aussi énormes, je dénonce l'auteur: M. Vapereau, ancien inspecteur général de l'enseignement primaire.

Le petit livre de M. Vapereau [1] est singulièrement long à lire, et, pour qui aime vraiment à lire, cette longueur de plaisir est chose exquise. On pense n'avoir là que le régal d'une soirée; mais il ne se laisse pas dévorer ainsi; gros de substance, et, pour ainsi dire, d'expérience condensée, il ne se prête pas sans résistance à la curiosité banale du lecteur impatient; on ne se l'assimile que si l'on prend la peine facile de le savourer à loisir. Sans doute, il n'est pas besoin d'une réflexion profonde pour goûter des maximes comme celles-ci, qui frappent, tantôt par l'éclat de l'image, tantôt par la rapidité du trait : « Toute la vie garde le reflet des feux allumés par la jeunesse sur ses premières cimes... Le pessimisme de la jeunesse est comme un de ces froids de printemps qui tuent le fruit dans la fleur... Les nations en décadence ont encore un luxe de végétation parasite, qui leur prolonge l'apparence de la vie en achevant de les épuiser; c'est le gui des vieux arbres... Égoïste : celui qui ne pense pas à moi... Les charlatans finissent par être leurs propres dupes : on ne jette pas de la poudre dans les yeux des autres sans en recevoir dans les siens... Les bons mots sont quelquefois de mauvaises actions... Les lois et les règlements doivent être courts : on marche mal dans une robe longue. » Mais souvent, semblable à ces pensées dont parle Montesquieu, qui en font voir beaucoup d'autres, une courte maxime éveille une méditation prolongée. M. Vapereau se fâcherait qu'on le comparât à La Rochefoucauld; mais ce n'est pas un mince honneur pour un « maximiste » de faire songer à celui qui a écrit: « La véritable éloquence consiste à dire tout ce qu'il faut, et à ne dire que ce qu'il faut ». Qu'un moderne ne dise « que ce qu'il faut », il y a déjà là de quoi le distinguer de la plupart des autres. Mais qu'il écarte les parures à la mode, qui tirent l'œil, pour habiller sa pensée du vêtement simple et probe

1. *L'Homme et la Vie*, notes et impressions, par G. Vapereau, Hachette. Ces notes ont été publiées par M. Vapereau dans l'*Illustration*, sous le pseudonyme de Valtour.

d'un style qui ne trompe pas, cela est proprement héroïque. On a vu que M. Vapereau ne dédaignait pas l'image; mais il ne la recherche pas et volontiers même il s'en passe, car, « pour le relief même de l'idée, la concision vaut l'image ». La Rochefoucauld n'a pas dit cela, mais il a dû le penser.

Si je reviens ainsi, malgré moi, à La Rochefoucauld, c'est que je viens de relire, pour la vingtième fois, les *Maximes*, avec une admiration rajeunie. Aussi ai-je été un peu confus quand cette pensée de M. Vapereau m'est tombée sous les yeux : « Dis-moi lequel de nos grands moralistes tu préfères, je te dirai qui tu es ». Est-ce une règle si certaine ? j'aimerais à croire que non. Ce qui me consolerait, en tout cas, c'est qu'évidemment M. Vapereau, lui aussi, a beaucoup lu les *Maximes*, dont parfois même il a l'accent amer : « Celui qui n'a pas aimé les hommes avant de les connaître risque de ne les aimer jamais... Bête et méchant, c'est trop pour un même homme : on n'est pas tenu de représenter aussi complètement l'humanité... La civilisation forme au-dessus de la sauvagerie humaine une écorce aussi légère que la croûte terrestre au-dessus du chaos primitif... Si chacun de nous n'avait que le bonheur qu'il mérite, il y aurait encore plus de malheureux. » Mais, outre qu'il faut faire ici la part de la boutade, qui est, nous dit-on, « la vérité à l'état aigu », M. Vapereau d'avance a prévenu toute accusation de misanthropie, quand il a écrit, se souvenant peut-être d'Alceste : « On juge parfois trop sévèrement les hommes parce qu'on a une idée trop haute de l'homme ». Et, si l'on avait le mauvais goût d'insister, il répondrait encore, avec un de ces sourires qui nous font sentir le ridicule ou le danger de certains reproches : « La clairvoyance qui gêne ou qui déplaît, on l'appelle pessimisme ».

Clairvoyance, c'est bien cela, et la clairvoyance absolue ne va pas sans quelque ombre de tristesse; clairvoyance sans complaisance, mais aussi sans parti pris de satire. Si l'auteur est sévère pour l'homme, surtout pour l'homme politique, il l'est moins pour la femme, et ceci est la marque d'une âme délicate. La fierté et la tendresse, loin d'être inconciliables, forment le fond des natures d'élite ; seulement, comme la fierté est dans le caractère et dans l'accent, tandis que la tendresse est dans l'âme, on ne voit souvent du dehors que la fierté sous laquelle la tendresse

s'abrite. C'est la fierté qui parle, et parle haut, dans ces maximes viriles : « On s'entend d'autant mieux à insulter qu'on est plus fait pour servir... L'argent fait plus de taches que la boue. » Mais c'est la tendresse qui inspire et parfume ces autres pensées : « Deux choses ont facilement raison de notre pessimisme : le sourire d'un ciel de printemps, et un rayon d'amour dans le cœur... Nous ne nous consolons de décroître qu'en voyant croître autour de nous ceux que nous aimons... Le contact des deux plus beaux fruits du monde les gâte l'un par l'autre; l'amitié de deux hommes de bien les rend meilleurs. » Si ces pensées sont rares dans ce livre, c'est que l'amitié ou l'amour, le désintéressement, le dévouement, tous les sentiments élevés, ont leur pudeur; mais partout on sent la droiture et la sérénité d'un vrai sage, stoïcien plutôt par la trempe du caractère, mais épicurien aussi à sa manière, qui n'est pas vulgaire : « Pour les natures délicates, la pratique de la vertu a toutes les douceurs de l'épicuréisme ». Soyons donc épicuriens en sa compagnie.

Félix HÉMON.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 13854-8-96.

Nouvelle série. Tome XXIX. N° 10. 15 octobre 1896.

REVUE PÉDAGOGIQUE

M. F. PÉCAUT ET L'ÉCOLE DE FONTENAY

Après quinze années passées à la tête de l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, M. Félix Pécaut a demandé à prendre du repos. Il abandonne ses fonctions de directeur des études à Fontenay, où il sera remplacé par M. Jules Steeg; le choix de son successeur indique suffisamment que rien ne sera changé dans l'esprit qui, dès le début, a été celui de l'établissement. Il ne s'agit pas d'ailleurs, pour M. Pécaut, d'une retraite complète de la vie publique : il conserve son siège au Conseil supérieur de l'instruction publique, et il a reçu le titre d'inspecteur général hors cadre.

Notre collaborateur M. M.-J. Gaufrès a publié dans le *Manuel général de l'instruction publique* un article où il apprécie, avec la compétence qu'on lui connaît, les services rendus par M. Pécaut à Fontenay. La *Revue pédagogique* ne peut mieux faire que de reproduire ces pages, qui disent en termes excellents ce qu'a été l'œuvre de l'éminent éducateur.

LA RÉDACTION.

Voici l'article de M. Gaufrès :

« M. Pécaut à Fontenay-aux-Roses.

» Pour des motifs personnels et de famille, M. Pécaut vient de demander au ministre de l'instruction publique de le relever de ses fonctions d'inspecteur général délégué à la direction de l'École normale supérieure de Fontenay.

» Il n'a pas seulement dirigé durant quinze ans cet important établissement destiné à préparer le personnel des écoles normales

d'institutrices; il en a été le créateur; il en a conçu et réalisé le plan; il en a arrêté l'organisation dans tous ses détails.

» Pour cette institution nouvelle, sans analogue en France ni, croyons-nous, à l'étranger, il fallait un homme nouveau, dont l'initiative et l'originalité n'eussent pas été usées par les frottements de la machine administrative; un homme à idées générales, capable de bien établir les rapports de l'établissement nouveau avec l'ensemble de notre système pédagogique et de se rendre un compte exact des besoins à satisfaire dans l'administration et dans le pays; un homme enfin de cœur et de volonté, en état de surmonter les difficultés, si grandes chez nous, d'une création, et de remplir de foi en son idée les jeunes femmes auxquelles il avait à la faire partager. M. Pécaut était cet homme-là. Il ne sortait pas de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, et n'avait pas brigué les hauts grades universitaires. Mais par quelles rares qualités il y suppléait ! Sa culture littéraire était riche et personnelle; sa culture morale, conforme d'ailleurs à son tour d'esprit sérieux et net, était exceptionnelle; il joignait un étonnant besoin de voir clair à d'ardentes convictions. Persuadé que l'éducation et les lumières n'ont tout leur prix que si elles sont employées au bien public, il brûlait du désir de se dévouer et avait un tempérament d'apôtre. Il était doué d'une volonté singulièrement énergique et résolue. Bref, c'était un homme, et nous estimons qu'en le proposant à M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, comme directeur de l'école à fonder à Fontenay, M. Buisson a suivi l'une de ses meilleures inspirations.

» La preuve en est d'ailleurs dans le succès de cette création. Quel en était le but? Nous avions des institutrices, non des professeurs d'écoles normales, des directrices, des inspectrices. Il fallait les créer; car les emprunter à l'enseignement secondaire, c'était souvent les détourner de leur véritable voie et souvent aussi apporter à l'enseignement primaire, populaire et pratique, un esprit qui n'est pas le sien. Or, l'école de Fontenay les a créées. Dire que, avant l'ouverture de cet établissement, il n'y eût ni professeur capable, ni directrice distinguée, serait une absurdité; mais, en fait, le personnel nécessaire aux écoles normales d'institutrices, de création récente, elles aussi pour la plupart, a été suscité par l'école de Fontenay. Pour toutes ses

nouvelles écoles, l'État a eu sous la main un personnel enseignant et dirigeant de toute compétence. Bien plus, une fois connu le type du professeur sorti de Fontenay, d'autres institutions ont pu le produire à son imitation et ajouter à nos ressources en personnel; de même que sur le type créé par l'École normale supérieure de l'Université ont pu se former aussi des professeurs d'une autre origine. Enfin, en dehors même du monde de l'enseignement, Fontenay a fait sentir son influence : nombre de femmes qui ne sont ni pédantes ni bas bleus, mais simplement des femmes instruites et capables sans en être moins gracieuses et bonnes, ont acquis une culture qui n'a son modèle que dans l'établissement dirigé par M. Pécaut; c'est là un rare service rendu par lui à bien des familles où l'accord a pu s'établir, à l'avantage de tous, entre la culture donnée à l'homme et celle qu'a reçue la femme.

» Ajoutons que, à notre connaissance et d'après de fréquents témoignages, les jeunes femmes élevées à Fontenay ne se confinent pas systématiquement dans leurs devoirs professionnels et qu'elles savent, souvent sur leurs loisirs, prendre part aux œuvres de l'initiative privée pour l'éducation, l'assistance, le relèvement de ceux que la solidarité entreprend de sauver. Leur action discrète et délicate y est d'autant plus appréciée.

» Par quels moyens M. Pécaut a-t-il obtenu ces résultats? Par son action personnelle d'abord, par celle ensuite des professeurs qu'il a groupés autour de lui.

» Persuadé qu'aucun professeur n'était trop savant ou trop haut coté pour enseigner à Fontenay, M. Pécaut appelait tous les concours qui lui paraissaient utiles. J'aurais plaisir à nommer ici les hommes de talent et de cœur qui ont répondu à son appel et professé devant le jeune et vibrant auditoire qu'il leur offrait; la crainte de quelque injuste oubli retient les noms qui se pressent sous ma plume. Nul d'ailleurs n'était admis à cet honneur qu'après de longs entretiens avec le directeur, et lorsque celui-ci s'était assuré que l'enseignement projeté serait bien celui qu'il désirait et aurait la portée intellectuelle et morale qui répondait à son dessein. Qu'il s'agît de littérature, de philosophie, d'histoire, de sciences, ou de musique chorale, il fallait que tout entrât à sa place dans le plan d'ensemble et concourût au but final : la cul-

ture de l'esprit et de la conscience des normaliennes, l'efficacité des écoles normales des départements et, en fin de compte, l'éducation de la jeunesse du pays. Aussi, sans enseigner lui-même, M. Pécaut était-il le véritable maître de l'enseignement, et de l'enseignement tout entier. Il n'y avait pas une leçon qui ne répondît à quelqu'une de ses idées, qui ne tendît à réaliser quelqu'une de ses intentions. On peut dire à cet égard que jamais directeur n'a plus dirigé que M. Pécaut. Mais comme les professeurs de Fontenay s'étaient tous associés à sa pensée et voyaient comme lui le but de leurs communs efforts, il n'est pas de chef dont la direction ait été plus cordialement, plus joyeusement acceptée.

» On devine aisément l'efficacité pédagogique d'un système de leçons aussi étudié, aussi soigneusement combiné. Mais M. Pécaut avait une autre manière d'agir sur l'esprit et les sentiments de ses élèves : c'était celle qu'il avait déjà pratiquée lui-même comme chef d'un établissement secondaire, au début de sa carrière ; celle, en vérité, qui a la préférence de tous les éducateurs de race, de ceux qui, ayant la vive intuition de ce que peut être la nature humaine, développée par la culture, voient du même coup d'œil ce qu'est capable de devenir chacun des esprits qu'ils ont à former. M. Pécaut réunissait le matin ses élèves avant les exercices réguliers de la journée et avait avec elles un entretien sur quelque sujet suggéré soit par les leçons des professeurs, soit par les incidents de la vie scolaire ou les événements publics, soit par quelque lecture particulièrement impressive. Sa parole alors, écoutée avec un confiant empressement, fixait les idées incertaines, redressait les erreurs, complétait les vues justes. M. Pécaut voulait ainsi offrir aux esprits en formation sous sa conduite un aliment substantiel qui les préservât des inévitables futilités de l'existence en commun ; il voulait affiner la justesse et élever la portée de leur jugement. Il voulait, en un mot, leur faire considérer les choses sous un jour sérieux et pratique en les gardant de la routine banale et vulgaire.

» Il avait en outre accoutumé ses élèves à recourir librement à ses avis quand elles avaient personnellement besoin d'indications ou de conseils ; il ne considérait nullement comme perdu le temps passé à les écouter, même si les difficultés qui les arrêtaient

n'étaient qu'apparentes, même si leurs scrupules étaient sans fondements. Il rendait ainsi plus précise et plus intense son action sur elles; il les remettait sur la bonne voie si elles s'en écartaient; il leur reprochait à l'occasion l'insuffisance de leurs efforts, la superficialité de leurs idées, l'esprit moutonnier qu'elles suivaient inconsciemment. Ces entretiens, recherchés ou redoutés, étaient à Fontenay l'un des grands ressorts de la discipline intellectuelle et morale.

» C'est ainsi que M. Pécaut a pétri à son image un nombre considérable d'esprits et de consciences; qu'il a mis à la première place dans leur programme d'avenir ce qui tenait la première place dans le sien: la fidélité au devoir moral, le dévouement au peuple de France. Celles qu'il a ainsi formées n'oublieront jamais ce qu'elles lui doivent; déjà, en retour de son absolu dévouement, elles lui ont voué à un degré incroyable leur affection et leur respect.

» Il laisse l'œuvre en bonne voie. Sa succession sera pourtant laborieuse, car il a fait à sa juste mesure l'école de Fontenay, et il sera malaisé à ceux qui auront l'honneur de la diriger après lui d'adopter sans modification ses procédés et ses moyens. Mais le fond restera: l'établissement a trop bien répondu aux besoins de l'enseignement public et de l'éducation du pays pour ne pas continuer à produire, après la retraite de son fondateur, les fruits heureux dont il n'aura récolté que les prémices.

» M.-J. GAUFRÈS. »

COURS D'ADOLESCENTS ET D'ADULTES

LES ŒUVRES COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE.
L'ÉDUCATION POPULAIRE EN 1895-1896

Rapport adressé à M. Alfred Rambaud, Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, par M. Edouard Petit, *professeur agrégé au lycée Janson de Sailly, docteur ès lettres.*

(Suite).

III. — L'initiative privée et le personnel enseignant.

Qui a fait l'œuvre?

L'œuvre est debout, en marche. Quels ont été les ouvriers? Cours d'adolescents, Conférences, Sociétés de mutualité scolaire, Associations d'anciens élèves, Sociétés d'instruction populaire, Patronages, ont surgi, ont poussé leurs jets en tous les sens, avec quelle vigueur de sève, avec quelle luxuriance de végétation, on l'a vu. Qui a fait la culture? Qui a creusé les labours? Quelle part dans le travail revient à l'initiative privée? quelle, au personnel enseignant? Qu'ont fait ceux qu'on a appelés « Individualistes », « Etatistes », et qui s'étaient donné rendez-vous, pour la semence et la moisson, sur le terrain mal défriché encore de l'éducation populaire?

L'élan a été général. Tout le monde a prêté son concours au travail. Ici la participation a été financière, là intellectuelle et morale.

Dons, quêtes, etc.

Au début, il fallait de l'argent pour se procurer le matériel nécessaire à la mise en train : appareils à projections, vues, revues, livres, etc. L'argent a été trouvé avec une suffisante abondance. Les dons, les souscriptions, ont afflué. Ils montent environ à *cent quarante-cinq mille francs* [1], ce qui constitue un assez joli denier et une véritable innovation.

Les départements où la bienfaisance scolaire s'est montrée le plus généreuse sont : l'Aisne, qui a donné 2,200 francs; le Cantal, 3,500 francs (à Mauriac principalement); la Côte-d'Or, 2,000 francs; les Côtes-du-Nord, 1,180 francs; la Creuse, 1,300 francs; la Dordogne, 1,400 francs; le Doubs, 2,080 francs; l'Eure, 1,623 francs; l'Eure-et-Loir, 3,423 francs; la Gironde, 6,400 francs; l'Hérault, 3,040 francs;

---

1. Nous avons estimé que chaque don d'appareil à projections pouvait être évalué en moyenne à une dépense de 40 francs.

l'Isère, 1,325 francs ; les Landes, 1,250 francs; la Loire, 1,700 francs ; le Loiret, 5,500 francs; la Marne 7,450 francs; la Haute-Marne, 2,600 francs; la Mayenne, 1,240 francs; la Meuse, 2,570 francs; la Nièvre, 1,150 francs; le Nord, 7,800 francs; l'Oise, 2,500 francs; le Pas-de-Calais, 4,900 francs; les Basses-Pyrénées, 4,000 francs; le Territoire de Belfort, 1,140 francs; le Rhône, 2,400 francs; Saône-et-Loire, 10,195 francs; la Sarthe, 4,000 francs; la Seine, 6,848 francs; la Seine-Inférieure, 1,620 francs; Seine-et-Marne, 2,425 francs; Seine-et-Oise, 4,800 francs; la Vienne, 1,600 francs; les Vosges, 2,980 francs; l'Yonne, 1,320 francs; Alger, 1,200 francs.

Mais comment s'y est-on pris pour obtenir la mise de fonds indispensable pour entrer en campagne? Instituteurs, inspecteurs primaires, ont fait circuler des listes. Signatures et fonds ont été recueillis. Il y a eu des fêtes scolaires qui ont fait recette. Des souscriptions ont terminé des conférences. Là des quêtes, ailleurs des tombolas ont sollicité les pièces blanches. Et les instituteurs, sur leur maigre budget, ont prélevé la petite somme qu'il fallait pour commencer. Tantôt un seul faisait la dépense, et c'est le cas le plus fréquent et le plus touchant. Tantôt, à trois, à quatre, ils s'entendaient, se cotisaient.

D'où provenait l'argent qui a été affecté spécialement aux frais d'organisation matérielle, on l'a vu. D'où est venu le concours intellectuel et moral? Par qui a été fourni le travail?

L'initiative privée et l'éducation populaire.

L'on ne s'attend sans doute pas à trouver les noms des amis de l'école qui ont contribué au succès de l'éducation populaire en 1895-1896. Il n'y aurait pas grand intérêt à dresser un palmarès, à établir une façon de livre d'or où figurerait une élite de braves gens qui désire rester anonyme et dont la modestie s'accommoderait mal d'une maladroite publicité. Il convient pourtant de savoir à quelles conditions sociales, à quelles catégories de professions appartiennent les collaborateurs. Il y aura là plus d'une constatation intéressante pour le présent, plus d'un indice pour l'avenir.

Les élus du suffrage universel.

Les élus du suffrage universel (sénateurs, députés, surtout conseillers généraux, conseillers d'arrondissement, maires, conseillers municipaux) et les représentants de l'administration centrale, en dehors de leur contribution pécuniaire, ont parfois donné de leur personne. Ils ont, en plus d'une région, visité les cours, présidé les conférences, ce qui entraîne les habitants et produit un excellent effet. Même on en cite qui ont professé eux-mêmes. C'est ainsi qu'on signale un maire de la Meuse qui a fait un cours de cosmographie élémentaire, un autre du même département qui a fait un petit cours de droit usuel et de cubage, un conseiller d'arrondissement

des Basses-Alpes qui a donné une série de conférences sur la législation, un ancien député de l'Ain qui s'est occupé de géographie coloniale. Le sous-préfet de Loudéac (Côtes-du-Nord) a tenu à présider toutes les conférences.

Les réponses des maires à la circulaire que M. Combes, ministre de l'instruction publique, leur a adressée en date du 25 mars 1896, donnent la moyenne exacte de l'opinion qu'ils professent à l'égard des œuvres complémentaires de l'école. Elle est curieuse, singulièrement attachante et suggestive, cette consultation. Les maires ont envoyé des lettres en très grand nombre. Si certains d'entre eux se bornent à constater que rien n'a été fait dans leur commune, d'autres, et c'est la majorité, expliquent le pourquoi de leur inaction. Ils sont rares ceux qui transcrivent des arrêts ainsi libellés : « Le conseil municipal, après en avoir débattu, se refuse à toute subvention, jugeant les cours inutiles, l'instruction primaire étant déjà développée, bien donnée et suffisante ». Dans la plupart des cas, ils arguent que la population est trop disséminée ; parfois que l'instituteur est déjà trop âgé pour exiger de lui un surcroît de besogne; parfois que la population craint de voir « la jeunesse aller aux débits », sous prétexte de se rendre à l'école; parfois aussi, en pays d'industrie, que les apprentis surmenés par un long travail, obligés de se lever très tôt, tombent de sommeil le soir; parfois, enfin, que jadis on a tenté la chose et qu'on a échoué, qu'il est donc inutile de recommencer. Le plus souvent, on invoque comme argument, et la raison n'est que trop probante, que les finances de la commune sont en fâcheux état, qu'on a construit une école, qu'on subventionne une cantine, etc., qu'on ne peut inscrire de crédits au budget [1].

C'est la note pessimiste. La note optimiste l'emporte. Que de lettres chaleureuses, respirant confiance et courage, il m'a été donné de lire dans ce volumineux courrier! Combien de maires constatent l'excellence des résultats obtenus et s'en réjouissent en pleine ouverture de sincérité! Ils entonnent les louanges de l'instituteur, signalent ses efforts, ses succès, à ses chefs, réclament pour lui un encouragement. Ils sont heureux du spectacle qui se déroule sous leurs yeux. Elle fait chaud au cœur, cette lettre d'un maire de la Vienne qui se termine par ces mots : « Les parents, vieillards pour la plupart illettrés, ne savent comment manifester leur reconnaissance pour l'instruction que l'on donne si libéralement et avec désintéressement à leurs enfants. Détail touchant. A B..., les promenades du dimanche ont

1. Un argument inattendu revient souvent dans l'Ouest et milite en faveur de l'œuvre : c'est que les jeunes gens de dix-sept, dix-huit ans, reviennent, en hiver, pendant deux ou trois mois, le jour, à l'école. La classe ordinaire est pour eux le cours d'adolescents : « Cette habitude, écrit un maire des Deux-Sèvres, est tellement entrée dans les mœurs locales, que les cours d'adultes sont d'instinct rejetés, comme entraînant ou pouvant entraîner une mesure restrictive de la fréquentation des classes du jour. »

été suivies par une bonne partie de la population, qui prenait part aux leçons et montrait ainsi tout l'intérêt qu'elle portait aux démonstrations qui étaient faites. » Et celle-ci, qui vient d'un obscur village, perdu aux forêts, quelle leçon de fraternité elle enferme en sa conclusion: « Ce qui prouve enfin que les adultes estiment à leur valeur l'enseignement qui leur a été donné, c'est qu'ils ont voulu, jusqu'à un certain point, reconnaître à leur maître la peine qu'il a prise, et qu'une souscription spontanée a eu lieu parmi eux pour offrir des prix à la fin de l'année scolaire aux élèves de l'école du soir, pour favoriser la fréquentation scolaire, sachant qu'en agissant ainsi ils faisaient plaisir à leur instituteur. » Que de fragments de lettres vaudraient qu'on les citât! Combien de maires expriment le regret de n'avoir pu commencer dès 1895-1896! Combien s'excusent d'avoir pris des délibérations tardives! Ils prennent l'engagement d'avoir des cours pour la campagne prochaine. Il en est qui sont fiers de faire constater que leur commune a toujours eu son cours d'adultes « depuis le temps de M. Duruy ».

Parfois les préfets résument les lettres des maires et en dégagent les idées générales. Ils signalent l'intérêt que partout on prend à la réorganisation de l'école du soir. Ils expriment leur confiance dans l'avenir, car l'idée a été comprise, sentie. Ils annoncent que les essais s'étendront. Et déjà plusieurs d'entre eux, dans les *Recueils des actes administratifs* de leurs départements, ont adressé des appels aux nouvelles municipalités pour les engager à voter des crédits.

Les délégations cantonales et l'éducation populaire.

Les délégations cantonales, où la présence de la femme serait si désirable pour le succès de l'œuvre nouvelle à qui elle imprimerait ses qualités de tendresse et de douceur, commencent à apporter leur pierre à l'édifice. Les délégués prennent conscience de la part qui leur incombe dans le devoir commun. Ils ont entendu les éloquentes paroles qui leur ont été adressées par M. Poincaré. Tel délégué cantonal a fait des conférences, tel des cours. Nombre d'entre eux ont aidé a constituer des comités de cours et conférences, des comités de patronage.

Il est impossible de signaler tout ce qui a été fait. L'énumération serait fastidieuse. Quelques exemples feront foi du travail accompli : « La délégation cantonale du Thillot (Vosges) a fait un appel aux municipalités pour les engager à créer des cours d'adultes. L'appel a été écouté partout. Son président, son secrétaire ont fait une cinquantaine de visites aux cours d'adultes du canton. Son secrétaire a fait des lectures, des causeries, etc. » — « Les délégations cantonales de trois cantons ont organisé des conférences » (Beauvais, Oise), etc. Il est évident qu'on est au début d'un mouvement. L'effort s'étendra. Les délégations cantonales ne sauraient manquer l'occasion qui leur est

offerte d'aider à la décentralisation intellectuelle par la décentralisation scolaire, dont elles peuvent et doivent prendre la direction.

Les professions libérales et l'éducation populaire.

Les personnes appartenant aux professions libérales ne sont pas restées en arrière dans le mouvement actuel. Des vocations pédagogiques se sont révélées chez combien d'avocats, médecins, pharmaciens, juges de paix, notaires! Que de professeurs improvisés et qui ont eu l'oreille de leur auditoire! Combien d'agents-voyers, de conducteurs des ponts et chaussées, de percepteurs sont montés en chaire et ont enseigné le peuple! Efforts isolés, efforts collectifs ont été entrepris de toutes parts.

Quel choix faire parmi ces dévoués, ces désintéressés, souvent égaux par le mérite? Sans en faire le dénombrement, il y a du moins intérêt à constater, par quelques exemples, comment, sur certains points, de bons citoyens ont pris la tâche à cœur.

Dans l'Ain, à Nantua, « un percepteur, un garde général des forêts, un ex-capitaine de marine, un receveur ont donné des conférences ». Dans les Basses-Alpes, à Barcelonnette, « le conducteur des ponts et chaussées a fait une série de leçons d'arpentage pratique ». A Briançon (Hautes-Alpes), « le juge de paix, le conducteur des ponts et chaussées, le percepteur, le receveur de l'enregistrement ont fait des conférences ». Dans l'arrondissement de Nice (Alpes-Maritimes), « 2 juges de paix, 2 conducteurs des ponts et chaussées, 4 pharmaciens, 1 médecin, 1 receveur, 1 receveuse des postes, 1 percepteur, 1 naturaliste, ont fait des conférences ». L'on pourrait continuer ainsi indéfiniment ce défilé en suivant par ordre alphabétique les départements. Il suffit d'avoir indiqué, d'avoir souligné la tendance.

Quelques détails sont pourtant à retenir. Dans la Haute-Garonne (arrondissement de Muret), « une couturière de village a réuni les jeunes filles et leur a enseigné à faire, à réparer leurs robes, les a initiées aux divers travaux à l'aiguille ». Aux environs de Grenoble, « le docteur, l'huissier, un industriel, un agriculteur, l'inspecteur primaire, ont réuni, dans une série de conférences, de 120 à 250 auditeurs tout l'hiver ». De Montargis (Loiret), on écrit : « A Montargis (ville), c'est toute la population qui a été l'auxiliaire de l'instituteur ». A Corbeilles-en-Gâtinais, c'est la femme du maire qui a recueilli toutes les souscriptions, cherché les adhérents. A Villeneuve-sur-Lot (Lot-et-Garonne), un directeur d'usine a mis à la disposition de l'instituteur un dessinateur qui a donné tout l'hiver des leçons aux jeunes gens. A Sauveterre, près Tarbes (Hautes-Pyrénées), des propriétaires cultivateurs ont fait les conférences. A Bagnères (Hautes-Pyrénées), le directeur de l'observatoire du Pic du Midi, un président honoraire de tribunal civil, un pasteur protestant, un ingénieur ont fait des conférences suivies. Comme on voit par ce rapide aperçu, la voie est largement ouverte. L'on s'y engage à l'envi.

L'union des trois ordres d'enseignement.

La rénovation des cours d'adultes, l'organisation de l'éducation populaire ne devaient pas provoquer seulement cet essor de l'initiative privée qui est un bienfait dans notre pays; elles devaient amener enfin l'union des trois ordres d'enseignement, qui en sera un autre et non moins grand. Les barrières dressées par la routine tombent : docteurs, agrégés, licenciés, brevetés s'entr'aident pour aider autrui.

Les professeurs d'universités.

Les professeurs de facultés — ou plutôt d'universités — se sont tournés résolument vers l'« Université populaire[1] ». A Paris, quelques-uns d'entre eux ont collaboré aux conférences, mais surtout à l'œuvre des patronages. Nombre d'étudiants se sont fait inscrire à l'*Union d'enseignement populaire*, au *Cercle d'études sociales*.

En province, à Caen, à Poitiers, par exemple, où il y a eu étroite entente entre facultés, lycée, école normale, école primaire supérieure, ils ont donné des conférences. A Montpellier, quelques professeurs sont allés à Cette porter la bonne parole. A Lille, professeurs et étudiants ont fait conférences et lectures. A Nancy, professeurs et étudiants, à l'« Union de la jeunesse lorraine », au « Cercle nancéen de la Ligue de l'enseignement », qui avaient uni leurs forces, se sont employés de toute leur activité. Ils sont allés au dehors. Les étudiants se sont faits lecteurs, même acteurs. Ils ont organisé des représentations populaires. A Clermont-Ferrand, les professeurs ont parlé dans les Chambres syndicales et y ont fait apprécier la solidité de leur savoir. Comme à Nancy, ils ont rayonné. C'est là un essai de *University extension*, à la mode anglaise, qui est à signaler. C'est encore un début plein de promesses.

Les étudiants et l'éducation populaire.

C'est un début aussi et très digne d'attention que la participation des étudiants à l'œuvre de l'éducation populaire. Les « A » peuvent rendre de sérieux services. Il convient que, de plus en plus, qui détient la science, aille à qui la réclame.

Toute une classe d'étudiants surtout a beaucoup à gagner à cette libre communication de soi. Boursiers de licence, boursiers d'agrégation, — les professeurs de demain, — qui ont appris à apprendre pour eux, apprendront dans les classes du soir à apprendre aux autres. Ils devraient faire dans les cours d'adolescents un stage volontaire où ils acquerraient ordre, clarté, facilité d'élocution. Ils seraient utiles aux autres et à eux-mêmes.

1. La science est... « initiatrice de mouvement et d'action. C'est à l'enseignement supérieur de régler, pour ainsi dire, au fur et à mesure des découvertes, le diapason de l'instruction populaire; c'est à lui d'en marquer le rythme et d'en assurer l'harmonie. » (Discours de M. Poincaré à Lille.)

Les professeurs de lycées et l'éducation populaire.

Les professeurs de lycées ont effectué même marche, ont convergé vers même but que leurs collègues des universités. A Paris, dans les Sociétés d'instruction populaire, ils ont continué, élargi leur action. Côte à côte avec les instituteurs, ils ont dans mainte école fait des conférences.

En province, l'entrain a été sans égal dans l'académie de Lille (Lille, Valenciennes, Douai). Ailleurs, les professeurs de lycées ont pris la parole dans les cercles de la Ligue de l'enseignement (Caen, la Roche-sur-Yon, etc.), dans les Patronages, notamment à Reims, où ils ont prêté un sérieux appui au personnel de l'enseignement primaire. Ailleurs, ils sont allés dans les écoles normales pour aider à façonner les élèves-maîtres aux conférences, ou bien ils ont convoqué au lycée les instituteurs pour leur montrer le maniement de l'appareil à projections. Ailleurs, ils ont coupé la série des cours par des conférences, ou bien, dans les hôtels de ville, ils ont fait tout un ensemble de leçons. Même des professeurs sont sortis de la ville où ils enseignent, ont fait des conférences dans les sous-préfectures.

Il convient de mentionner, entre autres lycées, collèges, établissements d'enseignement d'où le mouvement est parti : Alger, Amiens, Annecy, Bastia, Bourg, Chalon-sur-Saône, Dijon, Évreux, La Flèche, Montluçon, Nantes, Oran, Saint-Étienne, etc. Le nombre des professeurs de lycées qui sont allés de l'avant eût été certainement plus considérable si une récente circulaire ministérielle ne semblait leur interdire de faire des conférences ailleurs que dans les sociétés reconnues d'utilité publique. N'est-ce pas trop limiter leur action? N'est-ce pas les empêcher de se porter là où ils seraient le plus utiles, vers les associations ou à fonder ou naissantes qui ont besoin de leur intervention? L'interprétation de la circulaire dans un sens étroit n'a pas laissé de gêner les plus zélés. Les professeurs de l'enseignement secondaire, qui ont fondé l'*Alliance française* de toutes pièces, ont prouvé ce qu'ils pouvaient faire. Il n'y a pas de doute que, tout obstacle étant levé, toute liberté leur étant donnée, ils ne s'intéressent encore davantage à l'école du soir, et ce sera chose excellente.

Quelle influence, en effet, l'enseignement secondaire ne gagnera-t-il pas à prendre contact avec la vie sociale, à se séculariser? Quel profit n'en retirera-t-il pas pour le recrutement de sa clientèle, pour l'expansion de son influence et de son autorité morale? Il serait à souhaiter que les professeurs de lycées — comme les professeurs d'universités — fussent utilisés autant que possible par l'administration rectorale pour présider à ces cérémonies : distributions de récompenses aux adultes, ouvertures de cours, etc. La présidence des fêtes scolaires, qui deviendront bientôt très nombreuses, pourrait leur être confiée. Leur talent leur vaudrait des succès qui rejailliraient sur le lycée. Et quel plaisir, en outre, et quel profit il y aurait pour des éducateurs

à pénétrer dans ce monde, tout nouveau pour eux, des travailleurs manuels, si digne que l'élite intellectuelle se tourne vers lui !

Les professeurs de collèges et l'éducation populaire.

Les professeurs de collèges ont trouvé dans l'éducation populaire un large emploi de leur activité. Ils ont été, en 1895-1896, les plus précieux, les plus infatigables auxiliaires des instituteurs. On ne saurait trop les féliciter de leur ardeur au travail.

L'enquête en témoigne. Il n'est pas inutile d'en citer quelques extraits, d'en tirer quelques précises indications : « A Barcelonnette, le principal et un professeur de collège ont fait, le premier, un cours de grammaire, le second un cours de littérature, chaque semaine ». A Sisteron, « tout le personnel du collège s'est mis à la disposition de l'instituteur primaire » . A Sedan, les professeurs du collège ont fait des cours. A Mauriac (Cantal), à Villeneuve (Lot-et-Garonne), a Beaufort (Maine-et-Loire), à Châlons (Marne), cours et conférences se sont succédé. Dans l'académie de Lille (Armentières, Avesnes, Cassel, Dunkerque, le Quesnoy, Saint-Amand, etc.), l'union des professeurs de collège et des instituteurs a été scellée étroitement. Même entente à Étampes, à Gaillac, à Mirecourt, à Charleville. Professeurs de lycée, de collège, d'école normale, instituteurs, avec une précise régularité, après avoir arrêté horaire et programmes, n'ont cessé de tenir cours et conférences en commun.

Les maîtres répétiteurs et l'éducation populaire.

Les maîtres répétiteurs ne se sont pas tenus à l'écart. Ils ont revendiqué leur part de labeur et de dévouement. Ils ont, à l'occasion de leur assemblée générale, le 21 janvier 1896, manifesté par un vote la résolution d'agir, et ils ont agi. Quelques-uns sont entrés dans des associations. A Armentières, à Albi, à Tourcoing, surtout à Oran, certains d'entre eux ont fait des cours ou bien des conférences. De jour en jour ils emploieront davantage ce moyen profitable à tous de s'affirmer. Ils s'exerceront à la parole. Pourvus en très grand nombre de la licence, ils feront l'apprentissage de l'enseignement. Ils acquerront influence et prestige en se mêlant à une tâche où ils feront apprécier leur expérience et leur savoir.

Les professeurs d'écoles techniques.

Les professeurs d'écoles spéciales qui dépendent du ministre du commerce ou bien de l'agriculture, dont les leçons très pratiques correspondent bien à l'objet de l'enseignement populaire, ont offert spontanément leurs services. Partout, les professeurs d'agriculture, en dehors de leurs tournées obligatoires, se sont associés au travail. A Châlons-sur-Marne, « les professeurs de l'École des arts et métiers ont combiné leurs leçons avec celles des professeurs du collège ». « Les professeurs de l'École pratique de commerce et d'industrie de Fourmies (Nord) ont fait des cours », etc. Ce sont efforts excellents.

L'esprit de corps, qui s'enfermait en des catégories, s'élargit à toute l'Université, à toute l'armée enseignante, de quelque spécialité qu'elle se réclame.

Les écoles normales.

Il va de soi que le personnel des écoles normales a participé à l'action. Un peu partout, les professeurs, mais surtout à Bourg, Embrun, Montbrison, Orléans, Commercy, Douai, Arras, Abbeville, etc., ont fait des cours et conférences. Partout, les élèves-maîtres ont été formés à ordonner une causerie, à parler en adaptant les paroles aux vues. En règle générale, les élèves-maîtres qui à l'heure actuelle achèvent leurs études sont tout prêts pour l'œuvre nouvelle qui les sollicite.

Les instituteurs et l'éducation populaire.

La poussée a été formidable. Les volontaires se sont présentés en foule, on vient de le voir, pour lutter dans le rang. Mais leur action, sauf de rares exceptions, s'est, par la force même des choses, limitée aux villes ou à leurs environs immédiats. Ils ont peu, très peu dirigé leurs efforts vers les villages. Dans les communes rurales, les instituteurs n'ont pu compter que sur eux-mêmes. Dans plus de treize mille écoles, c'est l'instituteur qui a été la cheville ouvrière des institutions post-scolaires. C'est lui qui a supporté vaillamment tout le poids du travail. C'est à lui que revient en grande partie le succès. Il ne savait au juste à quoi s'en tenir sur la rémunération. Dans les congrès, dans la presse, il avait pu constater qu'on s'était montré d'une prudence évasive. Mais comme il comprenait qu'il fallait agir, qu'il était bon d'agir, il a agi avec un admirable désintéressement. Sait-on combien d'instituteurs et d'institutrices ont fait des cours suivis pendant tout un trimestre d'hiver? *Dix-huit mille cinq cent trente!*

Et ils ne se sont pas contentés de prodiguer leur temps, leurs peines. Souvent ils ont fait des débours. Ils ont contribué à l'achat d'appareils, de vues. Le produit des quêtes, des dons, a été employé à des acquisitions que la transformation de l'enseignement imposait. Combien ont payé le port des vues, car la franchise postale entre les instituteurs et leurs chefs hiérarchiques n'a été accordée qu'à la fin de la campagne et trop tard pour qu'on en profitât en 1895-1896! Les instituteurs, et avec eux les inspecteurs primaires, qui n'ont cessé de les conseiller, de les encourager, qui se sont multipliés à l'envi, ont donné un merveilleux exemple de dévouement à la chose publique. Ils pouvaient attendre qu'on leur fît des promesses fermes, voir venir les événements, se défier. Ils ont préféré se mettre à la besogne, qui était malaisée, pénible, résolument. Issus de la démocratie, ils s'en sont faits les serviteurs. Ils ont voulu que l'œuvre scolaire, leur œuvre, ne fût pas perdue. Ils ont donné aux adolescents, comme aux enfants, le meilleur d'eux-mêmes. On éprouve plaisir à le publier hautement, comme ils ont eu plaisir à le faire avec tant de modestie et d'abnégation.

(La fin prochainement.)

LE CONGRÈS DES SOCIÉTÉS DE GÉOGRAPHIE
A LORIENT

C'est à Lorient, du 1er au 9 août, que s'est tenu cette année le Congrès annuel des Sociétés nationales de géographie. Jamais hospitalité ne fut offerte de manière plus accorte et plus empressée; au bout de deux jours nous étions vraiment chez nous, et notre seul souci était de ne pas nous perdre dans les invitations qui nous étaient faites. Une capitale de moyenne importance, comme cette charmante cité de Lorient, est naturellement plus hospitalière qu'une ville considérable où les congressistes sont fatalement noyés et ignorés de la foule. Et le travail n'y perd rien, qu'on en soit bien persuadé! Nos séances ont été suivies par un public nombreux et assidu qui paraissait (que les temps sont changés!) s'intéresser de bonne foi aux questions géographiques, et le théâtre, pourtant assez vaste, a été trop petit pour accueillir tous ceux qui voulaient entendre nos trois conférenciers. M. le député Guieysse, M. le directeur des constructions navales, le major général de la marine, le préfet, M. Gravier, qui, à plusieurs reprises, a quitté Vannes pour assister à nos réunions, l'inspecteur d'académie, M. Aignan, le président de la Société, M. Dufilhol, nous ont donné des preuves de sollicitude éclairée dont il convient de les remercier chaudement. C'est donc en quelque sorte dans l'intimité et au milieu d'une atmosphère de chaude sympathie que les congressistes ont discuté avec beaucoup de courtoisie, mais avec une ardente conviction, les questions peut-être un peu trop nombreuses que comportait le programme.

Il n'entre pas dans mes vues d'analyser ici tous les problèmes posés et toutes les communications faites. Certaines, comme celle de l'éminent Bouquet de la Grye sur *la décimalisation de l'angle et du temps*, sont d'ordre trop exclusivement scientifique; d'autres, comme celles de M. Bernard sur *la colonisation maritime en Algérie et Tunisie*, ou celle de M. Blanchet sur *la situation agricole de la Tunisie*, sont d'ordre trop spécialement géographique; quelques discussions sur *le port de Lorient et son avenir*, sur *la navigabilité de la Loire* ou sur *la statistique des pêches maritimes*, sont d'ordre particulièrement local; enfin, certains vœux ne s'adressaient évidemment qu'au ministère des colonies : tels ceux

de M. Barbier sur le *Bureau des renseignements commerciaux* et celui présenté par M. Gauthiot sur *l'introduction de cultures salubres dans les colonies françaises*.

Mais il en est d'autres qui nous appartiennent en propre. L'enseignement géographique à tous les degrés a visiblement préoccupé les membres du Congrès. Comment en aurait-il été autrement dans une réunion où les professeurs formaient presque la majorité? Sans parler du président même du Congrès, M. Marcel Dubois, l'éminent professeur en Sorbonne, qui a dirigé les débats avec une grande autorité et une éloquence communicative, il y avait là des professeurs de faculté tels que MM. Gébelin, professeur de géographie à l'université de Bordeaux; Thoulet, professeur à l'université de Nancy; Loth, doyen de la faculté de Rennes; Bernard, professeur de géographie à la faculté d'Alger; de nombreux professeurs de lycée: MM. Blanchet, professeur à Tours; Legrand et Chartier, professeurs à Lorient; Merchier, professeur à Lille; de plus, par une heureuse fortune et par un hasard intelligent, les délégués de trois ministères, MM. Leydier (instruction publique), Picard (commerce) et Camille Guy (colonies), étaient d'anciens élèves de la Sorbonne, voués par goût aux études géographiques et heureux d'entourer en cette occasion leur jeune et pourtant déjà ancien maître Marcel Dubois. Enfin, puisque nous parlons d'universitaires, tous les congressistes me reprocheraient avec raison d'oublier M. Layec, le zélé et actif secrétaire général du Congrès, professeur au lycée de Lorient.

Dans ces conditions, l'enseignement devait avoir sa place; il l'a eue. Et c'est une véritable joie pour ceux qui s'intéressent aux études géographiques que de constater la part de plus en plus grande que prennent dans les Congrès annuels les discussions pédagogiques. Il est peut-être des questions plus passionnantes pour la masse; il n'en est pas qui touchent de plus près aux intérêts supérieurs de la nation. Celui qui a écrit le premier « que nous avions été vaincus en 1870 par le maître d'école allemand » a mis en circulation une formule commode mais absolument fausse [1]; il n'en reste pas moins vrai que la géographie, à peu

1. Ce mot n'est d'ailleurs autre chose que la réédition, appliquée à la France, d'une phrase inventée en Prusse en 1866 et qui visait l'Autriche : « C'est le maître d'école prussien qui a vaincu à Sadowa ». — *La Rédaction.*

près ignorée il y a vingt ans, se fait peu à peu sa place dans nos écoles et nos lycées. Nous sommes bien loin aujourd'hui des noms récités en file indienne ou des cartes sur lesquelles couraient de belles chenilles noires. Nulle science n'a fait, depuis quelques années, de progrès plus marqués et aussi plus intelligents. Des maîtres tels que MM. Foncin, Levasseur, Marcel Dubois et Vidal-Lablache ont forcé à la fois au respect de la géographie et des géographes.

Mais ne reste-t-il rien à faire? Loin de là; le mouvement ne fait que se dessiner, et, si le Congrès avait voulu énumérer et discuter toutes les réformes indispensables, la session n'y aurait pas suffi. Quand donc les professeurs auront-ils plus de cinquante minutes par semaine pour enseigner à leurs élèves la géographie du monde entier? Quand donc la tyrannie de l'histoire qui pèse si lourdement sur la géographie connaîtra-t-elle son 89? Quand donc la géographie aura-t-elle sa place distincte aux examens du brevet et du baccalauréat? Quand donc les candidats à Saint-Cyr sauront-ils *la géographie* au lieu de savoir *de la géographie?* Quand donc y aura-t-il une agrégation spéciale de géographie? Mais je n'en finirais pas, et, pour obtenir quelque chose, il faut savoir borner ses prétentions.

C'est ce qu'a pensé M. le professeur Merchier, quand, après une discussion des plus serrées et des plus brillantes, il a fait adopter à l'unanimité par le Congrès le vœu suivant, moins intéressant peut-être par lui-même que par les considérants qui l'accompagnent et l'expliquent :

Considérant que :

D'une part, avec l'organisation actuelle, le baccalauréat donne à la géographie de la France et de ses Colonies un rôle exclusif qui permet d'ignorer la géographie du reste du monde;

D'autre part, que les autorités universitaires, en introduisant au programme d'histoire de la classe de philosophie une sorte d'étude générale des grandes questions géographiques, semblent par cela même leur reconnaître une sérieuse importance;

Le Congrès émet le vœu :

1° Qu'à la première partie du baccalauréat, tant classique que moderne, l'interrogation de géographie soit séparée de celle d'histoire et reçoive un suffrage spécial, sinon un coefficient;

2° Que le programme de géographie générale adopté pour la classe de première lettres soit introduit dans les classes de philosophie de tous les établissements d'enseignement secondaire;

3° Qu'une interrogation sur la géographie générale moins la France

soit introduite au programme de la deuxième partie du baccalauréat classique, tant lettres que sciences, et que cette interrogation ait pour sanction un suffrage spécial.

Quelle belle victoire remporterait le Congrès si ce vœu était discuté au Conseil supérieur de l'instruction publique et préparait ainsi une réforme depuis longtemps attendue! Et, après tout, n'avons-nous pas le droit de tout attendre d'un ministre qui a enfin accordé aux professeurs d'histoire et de géographie le local et le matériel spéciaux qu'ils réclamaient depuis dix ans?

***

Mais que faut-il entendre par « enseignement de la géographie »? Suffirait-il vraiment de faire des cours bien préparés, d'interroger avec conscience et de donner aux élèves quelques idées générales? Ce serait, sans doute, un beau résultat obtenu, mais insuffisant. Il faut aussi songer aux élèves devenus hommes, et c'est une pitié de penser que beaucoup de jeunes gens, parfaitement instruits d'autre part, sont incapables de déchiffrer une carte et restent aussi empêchés devant une feuille de la carte d'État-major que devant un texte chinois. La *Société de topographie de France* et son directeur, M. Drapeyron, sont sur ce point, et avec raison, intraitables. Aussi ont-ils demandé que tous les enfants de France fussent capables de lire la carte au 80,000e. Le Congrès n'a pas compris en quoi la carte au 80,000e avait ainsi des vertus particulières, et il n'a pas voulu créer, en sa faveur, une sorte de monopole au moins bizarre. Certains ont réclamé au nom de la carte du ministère des travaux publics; d'autres pour les cartes du ministère de l'intérieur; plusieurs enfin au nom de toutes les échelles connues et usitées. Cette dernière opinion a prévalu, et l'échelle si énergiquement réclamée par les topographes n'a pas eu gain de cause. Le Congrès a adopté le vœu suivant, beaucoup plus large et beaucoup plus juste :

Le Congrès émet le vœu que les études de lecture des cartes soient faites avec un soin de plus en plus scrupuleux à tous les degrés de l'enseignement public.

Qu'on ne s'effraie pas de ce vœu rébarbatif! Il ne s'agit pas de grossir encore les programmes. Quelques leçons, très rapidement faites, à l'école normale, suffiront pour permettre aux instituteurs de donner, dans leurs moments de loisir, cet utile enseignement, et

il n'est pas un officier, pas un professeur qui ne consentira à faire quelques conférences sur ce sujet. Je crois que la France ne perdrait rien à ce que tout soldat, dès son arrivée au régiment, pût se débrouiller dans la carte qui lui serait confiée. Encore faudrait-il que ces cartes fussent aussi exactes qu'une carte peut l'être. Nous n'en sommes pas là; malgré la science et les scrupules de nos modernes cartographes, il y a encore, même dans nos meilleures cartes, de fâcheuses erreurs; quelques-uns des congressistes en ont signalé de bien amusantes. De là ce vœu que nous avons adopté et qui complète le précédent :

Le Congrès émet le vœu que, dans les revisions ultérieures des cartes des services d'Etat, une attention très scrupuleuse soit apportée à l'établissement d'une nomenclature exacte.



Le Congrès a abordé de même la question si difficile de l'enseignement professionnel. Un pareil problème demanderait, pour être traité à fond, de longs développements. L'Etat a-t-il été bien inspiré en créant pour la France entière un enseignement primaire supérieur et même un enseignement primaire identiques? Etait-il utile de donner à tous les enfants les mêmes notions, de leur inculquer les mêmes idées? A part les éléments nécessaires (lecture, écriture, calcul), les élèves de chaque région n'auraient-ils pas besoin d'un enseignement adapté à l'existence qu'ils mèneront plus tard? En un mot, convient-il d'instruire un enfant de la Normandie, qui sera un jour agriculteur ou éleveur, comme un enfant du Nord que guettent la mine et l'atelier ou comme un fils de la Bretagne réservé à la grande pêche? Nous ne le pensons pas, et les hommes éminents qui ont créé de toutes pièces l'enseignement primaire en France ne l'ont pas pensé davantage. Déjà la création des écoles nationales professionnelles de Vierzon, Voiron, Armentières, des écoles moins complexes d'Aire-sur-Adour ou de Guérigny, a constitué un progrès très réel; de même, les écoles d'agriculture, les écoles commerciales, l'école d'horlogerie de Cluses procèdent de la même théorie. Mais rien n'avait été fait jusqu'ici pour les nombreuses populations scolaires de l'Océan et de la Manche. Aussi ne s'étonnera-t-on pas que le Congrès de géographie de Lorient ait voté à une très grande majorité le vœu suivant :

Au sujet de l'enseignement technique et professionnel de la pêche, que l'Etat encourage par des subventions annuelles la fondation et le développement des écoles libres de pêche; qu'il soit organisé, dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles primaires des arrondissements du littoral, des cours ou conférences d'océanographie destinées à vulgariser les éléments de cette science et à intéresser les populations à tout ce qui concerne la pêche; enfin, que, dans chaque quartier de pêche, par les soins du Commissaire de l'Inscription maritime, soient publiés, aussi souvent que possible, les renseignements sur la pêche qui peuvent intéresser les pêcheurs.

Quelques congressistes ont paru craindre qu'on nous conduisît par là dans le domaine de l'utopie et que ce vœu fût purement irréalisable. Le voyage que nous avons fait, le mardi 4 août, à l'île de Groix leur a prouvé à quel point étaient vaines leurs terreurs. C'est, en effet, à une heure à peine de Lorient que fonctionne la première école de pêche qui ait été fondée en France. Placée sous la direction de M. Guillard, sans encouragements et sans subsides, car chacun estimait le succès impossible, elle s'est rapidement développée. Aujourd'hui plus de quarante enfants, plus de cent cinquante adultes reçoivent chaque hiver l'instruction professionnelle qui leur faisait complètement défaut. Aussi braves que jadis, nos marins seront désormais plus clairvoyants et plus habiles. Rien n'a été plus instructif pour des *terriens* comme nous que ces deux heures passées au milieu de ces futurs matelots, déjà aptes, à l'âge de quinze ans, à résoudre les problèmes de navigation courante. Fécamp, les Sables-d'Olonne ont suivi l'exemple donné; Trouville va créer à son tour un établissement du même genre. Nul doute que le Congrès des pêches maritimes n'accorde à ces bonnes volontés sans ressources l'appui matériel et moral qui leur fait encore défaut.

On le voit donc : le Congrès de géographie de Lorient a été un congrès utile dans lequel on a beaucoup travaillé, et qui n'a pas cru déroger en s'occupant sérieusement de la pédagogie et de l'enfance. Il a prouvé aussi que le goût de la géographie s'impose de jour en jour à tous. On a dit autrefois « qu'un Français était un homme à moustaches, décoré et qui ne savait pas de géographie ». Or, notre président portait toute sa barbe; les hommes décorés étaient l'exception, et tous les congressistes savaient leur géographie. Ainsi s'en vont les vieilles légendes!

Camille Guy.

LE « SUMMER MEETING » D'EDIMBOURG EN 1896

L'an dernier, la *Revue pédagogique* a parlé longuement du « Summer Meeting » d'Édimbourg, de son origine, de ses principes, de ce qu'il est, de ce qu'il veut être[1]. Aussi ne donnerons-nous aujourd'hui qu'un simple compte-rendu de ce qu'il a fait cette année.

Il est resté fidèle à ses traditions, puisqu'aussi bien on peut parler de traditions : il a dix ans d'existence. Liberté, telle est ma devise, disait le poète. Telle aussi pourrait être la sienne. Dans cette école de vacances, école d'art et de science, on est libéral. Comment en serait-il autrement ? Les professeurs écossais, anglais, allemands, français ou belges, qui se rencontrent ici, s'accordent parfaitement, sans doute, sur le but, l'intention générale ; mais ils gardent intacte leur individualité. Aussi n'est-ce pas l'un des moindres profits que l'on puisse tirer de leurs leçons, que de discuter bon nombre d'idées qui ne s'accordent peut-être pas très bien avec ce qu'on a entendu la veille, ou qui seront peut-être mises en doute le lendemain par un autre conférencier. Sans que l'on ait proposé de solution théorique aux questions sociales, dont on s'est toujours occupé à Édimbourg, — la création des *halls* dont on parlait ici même, et, pourquoi ne pas le dire, le bien accompli par les organisateurs dans les quartiers pauvres, ne sont-ils pas la solution pratique de plus d'un problème, — l'étude de ces questions a donné lieu à une foule d'aperçus intéressants, amenés comme au hasard d'une conversation, et que l'on expose simplement, sans autre prétention que celle d'être sincère.

M. Geddes, qui est en quelque sorte l'âme du Meeting, outre une série de conférences sur l'Écosse historique et actuelle, a parlé de l'Évolution sociale contemporaine. Il ne cherche pas à faire un véritable cours : comment pourrait-il enfermer dans les limites strictes d'un plan bien ordonné les nombreuses idées

---

1. Numéro de décembre 1895 : *Le Summer Meeting d'Édimbourg*, par Mlle Jeanne Darlu.

qui s'élaborent sans cesse dans sa pensée et qui s'enchaînent à l'infini? Aussi ses leçons sont-elles de véritables causeries, où débordent une quantité de vues ingénieuses et qui procurent à l'auditeur, outre le plaisir qu'il éprouve à entendre une pensée juste, l'agrément de l'inattendu. Car souvent des idées toutes nouvelles, improvisées, surgissent au milieu du développement. Il est bien difficile, par conséquent, de résumer ces leçons; on peut cependant en définir ainsi l'objet: « De l'art de voir les choses telles qu'elles sont, et de la beauté de leurs rapports l'une avec l'autre ».

S'il est bon, pense M. Geddes, d'avoir des études particulières, spécialisées, propres à former, tant elles sont différentes, une véritable encyclopédie, n'est-il pas désirable d'avoir une réunion de ces connaissances particulières, de synthétiser au lieu d'analyser? C'est donc par la connaissance de ce qui nous entoure que l'on commencera l'éducation; et, après avoir appris à connaître, au point de vue spécial de chacune des sciences, le monde qui nous entoure, nous pourrons porter nos regards vers le monde entier. Telle est la raison d'être de l'*Outlook Tower*, — l'édifice dans lequel siège le Meeting, le véritable *home* de cet essai de synthèse, de ce système d'éducation, — puisque, de cet observatoire situé sur une hauteur, — et ici les termes de M. Geddes perdent beaucoup à être traduits, surtout de mémoire, — on peut voir la ville, tout le district, et non seulement, sur des étendues de plusieurs lieues, le Lothian et le Fife, mais des espaces infinis de terre, d'air et de mer!

Pour appliquer cette théorie, dit toujours M. Geddes, l'art de voir sera le premier que l'on devra développer chez l'enfant; et la beauté de la vie, la beauté de la nature, l'art, doivent être le commencement et la fin de l'éducation. (A ce propos, quantité de propositions originales, qui semblent pouvoir, dans l'application, se détacher du système: suppression du *Kindergarten* de Frœbel, « si hideux au point de vue artistique »; il vaudra mieux faire jouer les enfants avec des coquillages aux mille couleurs, ou bien leur montrer des fleurs. La beauté du ciel ne devra être indifférente à personne: la météorologie par conséquent a sa place indiquée.) C'est en se rendant compte de la beauté de chacune des sciences, biologie et biographie, éducation et économie politique, histoire et philosophie, toutes représentées au meeting,

que l'on exprimera l'unité qui réside sous ces différents aspects de l'évolution sociale contemporaine.

L'école française était représentée entre autres par M. Paul Desjardins, qui a pris pour sujet la Grandeur du Moment Présent. Les fréquents applaudissements dont on a souligné son cours ont montré que le public a su apprécier l'élévation de ses pensées et la beauté de ses métaphores. Presque tout serait à citer dans ses cinq conférences; indiquons au moins quelques-unes de ses idées. Il fait grand vivre à notre époque, dit-il, s'il ne fait pas bon vivre. Les esprits sont renouvelés. De nouvelles vérités sont révélées. L'objet de la vie n'est plus le bonheur universel, comme on le croyait au siècle dernier, bonheur obtenu par le progrès, le progrès étant dû à la science : c'est maintenant la vie toujours plus intense, plus complète et plus intime de l'esprit, et cette vie de l'esprit n'est autre chose que la recherche de la vérité. Puis M. Desjardins a insisté sur ce point : la vérité n'est pas chose réglée, fermée, parfaite, définitive; si elle doit expliquer les erreurs, elle doit n'être jamais un achèvement et pour ainsi dire un *terminus*. La caractéristique de notre époque, c'est le règne de la vie de l'esprit : chacun de nous y participe. En cherchant à compléter la vérité, sans qu'il soit nécessaire pour cela de détruire ce qu'on avait trouvé avant nous, en nous attachant sincèrement à la rechercher, nous progresserons. Et comme, en raison de nos rapports avec nos semblables, nous ne travaillons pas pour nous seuls, il n'y a pas de progrès de l'individu qui soit sans profit pour l'humanité.

Avec beaucoup de clarté, M. Rein, de l'université d'Iéna, a mis en valeur le système d'éducation de Herbart; il a beaucoup insisté sur l'influence de ce pédagogue. Mais, sans parti pris, et ceci ne regarde certainement que la forme, le dénombrement final de tous les professeurs d'Europe qui sont disciples du système, et la prière au *Kaiser*, faisaient un peu songer à ce qu'on pourrait appeler un article d'exportation.

C'est par leur clarté également (nous revenons aux conférences en anglais) que M. Branford (Étude comparée des sociétés primitives en Europe) et M. Wenley (Rapports entre la science et la philosophie) nous ont particulièrement frappé. Et, comme l'un d'entre nous les félicitait de posséder cette qualité, ils ont cru devoir rap-

peler qu'ils ont fait chez nous une partie de leurs études. Les sciences proprement dites n'ont pas été négligées. M. Thomson, qui dès la première heure était collaborateur de M. Geddes, a traité de la Biologie des saisons; M. Norman Wyld, du Darwinisme; le docteur Irvine, de la Physiologie du système nerveux; M. Pollard et le docteur Mackenzie, de l'Hygiène; miss Newbigin, de la Couleur; miss Wedgwood, de l'Ethique. M. Goodchild et M. Turnbull ont fait des cours de géologie et de botanique, complétés par des excursions. M. Scott-Eliott a entretenu ses auditeurs, d'après ce qu'il avait vu lui-même, de l'influence du climat sur l'orographie de l'Afrique. M. Herbertson, encore un élève de nos facultés, de l'Homme et ce qui l'entoure en Afrique.

Enfin, M. Elisée Reclus, avec la chaleur de parole qu'on lui connaît, a traité de l'Histoire des fleuves et des civilisations fluviales. M. Elie Reclus a parlé de l'Évolution des religions : son cours a été une véritable jouissance littéraire, aussi bien pour les adeptes de ses théories que pour ceux qui en professent d'entièrement opposées.

Le programme comprenait encore des réunions où chacun pouvait prendre sa part de la discussion. Si la présence d'une élite intellectuelle, de nations différentes, montre le désintéressement de la science et de la pédagogie qui les réunissent dans une aspiration commune, il est très désirable, par contre, que chacun évite avec soin tout ce qui pourrait froisser le vrai patriotisme : *noli tangere*. On a mis en question certains problèmes d'éducation, et l'on pouvait constater que bien des innovations chez nos voisins sont chose courante chez nous; et c'est justement pour mettre les choses bien au point que M. Louis Weill, professeur au lycée Voltaire, a exposé l'état de l'enseignement secondaire en France. N'oublions pas les excursions instructives où M. Marr, le dévoué secrétaire du Meeting, savait faire revivre devant nous, sur les côtes découpées, le temps où les Normands y établissaient leurs refuges, ou bien, à l'abbaye de Dumferline, l'époque de la reine Marguerite ou celle de Robert Bruce. N'était-ce pas apprendre à connaître, au point de vue social, le pays qui nous entourait? Enfin, — puisque, comme partout, nous vivions en société, — ajoutons les concerts, les réceptions, les soirées charmantes passées chez les professeurs, et, s'il est permis de

rappeler ce souvenir, l'accueil tout spécial qu'a reçu partout la petite colonie française, et grâce auquel l'hospitalité écossaise n'est plus simplement un mot, mais une réalité pour nous.

A travers cette foule d'idées que l'on émet à Édimbourg, on peut distinguer une intention précise : combattre la spécialisation pure, former, nous l'avons vu, un plan d'études nouveau. Jusqu'ici les idées ont été exposées, examinées, discutées, sans être fixées en une forme définitive. Au reste, y a-t-il rien de définitif? M. Desjardins nous a montré qu'il n'y faut pas compter. On ne devra donc pas s'étonner si l'on ne trouve pas ici, en général, la méthode rigoureuse de nos professeurs. Tel cours n'a d'autre prétention que d'être un entretien; et cependant, parce que nous ne sommes pas habitués, chez nous, à cette forme de conférence, un auditeur français pourrait dire que cela manque d'ordonnance, que les idées ne sont pas assez mises en valeur, et que l'exposé en pourrait être fait aussi bien entre la poire et le fromage. Mais pourquoi arriver là avec nos préjugés? pourquoi garder une méthode inflexible, qui semble dater encore du temps où un Napoléon façonnait les esprits? Il n'y a pas eu, en Écosse, de contrainte de cette sorte. On n'aime pas à s'y fixer des bornes : on aime à s'échapper à droite et à gauche, on est un peu poète, et qui s'en plaindrait? L'auditeur a beaucoup à glaner. C'est dans cette diversité, en somme, que le Meeting trouve une partie de son originalité. Puis, comme presque tout ce qui est éducation, de l'autre côté de la Manche, c'est ici une œuvre d'initiative privée. M. Geddes et ses collaborateurs — mais ceci non plus n'est pas un *terminus* — ont créé un centre intellectuel, où viennent, où reviennent professeurs et étudiants de différentes nations, où l'on agite plus d'idées en un mois qu'ailleurs peut-être en un an, où l'on apprend mieux à se connaître, à se rapprocher : ce n'est pas là un mince résultat.

Édouard Bræunig.

LE RECUEIL DES ACTIONS HÉROÏQUES ET CIVIQUES

DES RÉPUBLICAINS FRANÇAIS

Journal publié en l'an II par le Comité d'instruction publique de la Convention nationale.

(Troisième et dernier article.)

Aucune critique n'avait été publiquement adressée, ni dans le Comité ni dans la Convention, aux quatre numéros rédigés sous la direction de Léonard Bourdon. Cependant tout le monde n'était pas satisfait, comme le montre la proposition faite au Comité d'instruction publique le 21 floréal, au moment même où s'imprimait le quatrième numéro. « Le Comité, dit le procès-verbal, arrête que le Journal des faits héroïques rédigé par Léonard Bourdon sera mis à la discussion du Comité à la prochaine séance. » Et dans la séance suivante, le 23 floréal, après un débat que le procès-verbal ne relate pas, Léonard Bourdon se voit enlever la rédaction du *Recueil*, qui est confiée séance tenante à une nouvelle commission : « Le Comité nomme les citoyens Villar, Thibaudeau, Coupé, Grégoire, membres de la Commission des actions vertueuses ».

Quelles sont les raisons de ce brusque changement? Un rapport qui fut présenté à la Convention par Thibaudeau en messidor nous les fait connaître. On reprochait au *Recueil des actions héroïques et civiques* de ne donner que des faits détachés, qui, dans leur isolement, paraissaient manquer d'intérêt. « Une suite de faits détachés, isolés, sans aucune liaison, sans chronologie, dit Thibaudeau, ne peut pas fixer l'attention, élever l'âme, ni produire de grands effets. Les traits les plus sublimes ne sont toujours que des débris muets et deviennent méconnaissables tant qu'ils restent isolés; ils ne deviennent importants que lorsqu'on a su les réunir et les employer à propos. »

C'était à dessein, et pour éviter la monotonie, que Léonard Bourdon avait cru devoir donner à ses numéros la forme d'un

recueil d'anecdotes détachées. Il avait dit dans son rapport du 26 frimaire : « Voici la marche que nous avons suivie : Chaque numéro contiendra d'abord un récit des premiers événements de la Révolution; les différents traits de civisme et de vertu seront variés de manière à éviter l'uniformité : tantôt ce sera un trait de désintéressement; une action héroïque lui succédera, et sera suivie d'un sentiment de piété filiale. Les actions vertueuses des corps, des individus, des vieillards, des femmes, des enfants, tracées successivement, nous fourniront un nouveau moyen de varier nos récits. »

Ce plan, que la Convention avait approuvé, est déclaré défectueux par la nouvelle commission dont Thibaudeau est l'organe. On veut désormais que chaque numéro ait une unité, et forme un tout :

« On a pensé qu'il fallait grouper les actes de courage et de vertu qui appartiennent à une armée, à une expédition, à une bataille, à un siège, et les présenter avec un tableau précis et rapide des circonstances qui les ont précédés et suivis... Cette forme offre une foule d'avantages : elle est à la fois simple et sublime comme la Révolution; elle rappelle le souvenir des combats et des succès des défenseurs de la République, qu'on se contente souvent de lire à mesure que les journaux les offrent à la curiosité, et qu'on oublie le moment d'après. Ces numéros ne font plus un recueil de faits décousus, difficiles à retenir, et d'une impression passagère, mais un faisceau de vertus républicaines; ils deviennent des jalons placés de distance en distance par la Convention nationale, et qui peuvent fournir des matériaux importants à l'histoire de la Révolution et du peuple français. Chaque armée aura, pour ainsi dire, le recueil de ses actions héroïques; il deviendra pour elles, pendant la guerre, une occasion journalière d'émulation, et, à la paix, un monument glorieux de leurs travaux. »

Une autre critique était adressée à la rédaction de Léonard Bourdon : il avait accueilli quelques traits appartenant à l'époque antérieure à la Révolution. C'était méconnaître le véritable caractère d'un recueil destiné à perpétuer le souvenir des belles actions des *républicains français*. « Sans doute, dit Thibaudeau, nous

aurions encore une riche moisson à faire si, remontant jusque sous la monarchie, nous voulions porter nos regards sur ces familles respectables que des travaux utiles conservèrent à la vertu, au milieu de la corruption des mœurs; mais ce n'est pas là notre objet, ni l'intention de la Convention, ni le sens du décret du 28 septembre : il ne s'agit pas de compiler d'anciens journaux, mais de marcher avec le peuple depuis qu'il a conquis sa liberté. »

Enfin, Thibaudeau donne à entendre que le style des quatre premiers numéros du *Recueil* n'était pas celui qui convient au sujet : « Il ne faut pas, dit-il, que les actions héroïques soient noyées dans le luxe des mots, dans des réflexions déplacées, ou des phrases gigantesques, et que l'on voie plus dans le récit l'historien que le héros ».

Si le rédacteur des premiers numéros était tombé dans ce défaut, — déjà reproché par Romme à l'essai de Grégoire, le 17 frimaire, — ce n'était pas pour avoir ignoré quel écueil il importait d'éviter. Léonard Bourdon l'avait dit lui-même en termes très exprès dans son rapport du 26 frimaire : « Le rédacteur doit entièrement disparaître; l'acteur seul doit être vu. Toutes réflexions doivent être bannies; les traits cités doivent être assez bien choisis pour se louer eux-mêmes. Aucun terme hyperbolique, aucune expression triviale ou ampoulée ne doivent défigurer un style dont la pureté, la simplicité et le choix des mots propres sont les qualités principales. »

Léonard Bourdon avait failli à son programme littéraire, au jugement de Thibaudeau; mais Thibaudeau lui-même n'échappe pas à la critique, lorsqu'à son tour il veut s'essayer dans la narration; on en pourra juger tout à l'heure.

D'après le nouveau plan, les hauts faits de chacune des armées de la République, à tour de rôle, devaient former la matière d'un numéro. Le *Recueil* allait-il donc prendre un caractère exclusivement militaire? Non; on réservera des numéros spéciaux aux vertus civiles. « Quant aux traits qui n'ont aucun rapport avec les armées, dit Thibaudeau, ils ne seront point oubliés; ils seront recueillis avec soin, et classés suivant les vertus auxquelles ils appartiennent : c'est le seul ordre dans lequel on puisse les publier. Les numéros qui seront spécialement consacrés à les retracer prouveront

que tous les citoyens, dans l'intérieur de la République, sont enflammés du même zèle que ses défenseurs. »

En analysant le rapport de Thibaudeau, nous avons anticipé sur l'ordre des faits. Nous devons maintenant dire ce que les procès-verbaux du Comité d'instruction publique nous apprennent sur la confection du numéro rédigé par les soins de la nouvelle commission, qui fut le numéro cinquième et dernier.

Le 3 prairial, Thibaudeau, parlant au nom de la commission des actions héroïques, fit approuver par le Comité une lettre adressée au Comité de salut public pour lui demander qu'un de ses employés fût chargé de faire des extraits de la correspondance des représentants du peuple et des généraux, extraits destinés à fournir des matériaux aux Annales du civisme [1].

Le 29 prairial, le même Thibaudeau proposa un projet de lettre adressée aux généraux des armées, aux représentants du peuple envoyés près d'elles, aux autorités constituées et aux sociétés populaires. Le Comité adopta la rédaction de cette lettre, et décida qu'elle serait imprimée à dix mille exemplaires.

Le 11 messidor, Thibaudeau donna lecture au Comité, au nom de la section des faits héroïques, d'un rapport à la Convention sur le nouveau plan à suivre dans la rédaction du *Recueil des actions héroïques*, et du cinquième numéro rédigé d'après ce plan. Le sujet choisi pour ce numéro était la campagne d'hiver des armées du Rhin et de la Moselle. Le rapport et la rédaction du numéro furent approuvés, et le Comité arrêta que les numéros suivants seraient rédigés d'après les mêmes bases.

Le surlendemain 13, la Convention entendit à son tour la lecture du rapport de Thibaudeau [2], et celle du cinquième numéro. L'impression fut votée; et, sur la proposition d'un membre, la Convention décréta qu'à l'avenir le mot *citoyen* ne serait pas placé avant les noms propres.

Le soir du 13 messidor, le Comité discuta la question du format du *Recueil*. Il arrêta que les exemplaires destinés à la Convention seraient du format in-octavo, et ceux envoyés dans les départements, districts et communes du format in-seize. Mais le

1. C'est le titre employé dans la lettre officielle.
2. Le rapport de Thibaudeau se trouve au Musée pédagogique, n° 11,773.

17 messidor il revint sur sa décision, Thibaudeau ayant rendu compte des difficultés qui se présentaient pour l'impression en petit format; le Comité renonça au format in-seize et décida que le format in-octavo serait seul employé. Il y eut néanmoins deux éditions différentes : l'une en caractères ordinaires; la seconde en caractères plus petits, avec un nombre de pages moindre.

Voici le texte de ce cinquième numéro :

Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français.

N° V[1].

Armées du Rhin et de la Moselle, campagne d'hiver; l'an deuxième de la République française, une et indivisible.

Les troupes de la République avaient été longtemps abandonnées, sur les bords de la Sarre et du Rhin, au dégoût et à la trahison : à peine s'étaient-elles mises en marche pour aller délivrer Mayence, que cette place avait capitulé. Les Autrichiens s'avancèrent ensuite le long du Rhin; une perfidie atroce leur livra les lignes de Weissembourg. Le sol de la liberté fut couvert de hordes ennemies depuis Landau jusqu'à Strasbourg, depuis le Fort-Vauban jusqu'à Saverne. Les Prussiens prirent le revers des Vosges, et vinrent sur les bords de la Sarre. L'armée de la Moselle était affaiblie par les divisions qu'elle avait envoyées à l'armée du Nord; cependant, dans les combats que les défenseurs de la liberté eurent à livrer à cette époque, ils déployèrent le plus grand courage et toutes les vertus républicaines.

Lorsque les armées du Rhin et de la Moselle, qui avaient marché dans le Palatinat pour secourir Mayence, se retirèrent, l'avant-garde

---

1. Le verso de la page de titre est resté blanc. Les pages 3 et 4 sont occupées par le décret du 10 (13) nivôse et un extrait de l'arrêté du 28 pluviôse. La note qui, dans les numéros précédents, accompagne le décret de la Convention, a disparu. Il n'y a pas de date au-dessous du titre de départ. Le corps du numéro se compose non plus de paragraphes séparés, mais d'un récit suivi.

Il existe deux éditions sortant des presses de l'Imprimerie nationale; l'une d'elles (Musée pédagogique, n° 18,893) a trente-quatre pages; l'autre, en caractères plus petits (Musée pédagogique, n° 11,774), n'en a que vingt. Dans ces deux éditions, le titre de départ est placé à la page 5.

L'édition de l'imprimerie de la Société des Jeunes Français (Musée pédagogique, n° 18,760) a trente pages. Le titre de départ est placé à la page 2. Le décret et l'extrait de l'arrêté sont rejetés à la fin du numéro, pages 28 et 29.

Nous n'avons pas trouvé d'exemplaire de l'édition de l'imprimerie des rédacteurs-traducteurs de la Convention nationale (imprimerie Deltufo).

de celle de la Moselle resta à Limbach près Hombourg; elle y fut attaquée deux fois par l'armée prussienne, les 11 et 13 août, et forcée de se replier sur Saint-Imbert. Dans la dernière de ces affaires, les Prussiens, cherchant à couper la retraite de l'avant-garde, avaient porté de grandes forces sur la gauche de l'armée. Le quarante-quatrième régiment d'infanterie, qui était à Neukirchen pour garder cette partie, fut assailli par l'ennemi et abandonné par son chef, qui vint dire à Sarbruck que son régiment était défait ou fait prisonnier, les drapeaux et les canons pris, et l'avant-garde dans le plus grand danger.

Dans cette circonstance périlleuse, ces braves républicains prirent la ferme résolution de se faire hacher jusqu'au dernier, plutôt que de laisser couper la retraite à leurs frères; et par son intrépidité et sa bonne manœuvre, ce régiment seul soutint, pendant longtemps, les efforts d'une colonne ennemie, et protégea la retraite de l'avant-garde.

Le 25 août, l'ennemi attaqua plusieurs points de la rive du Rhin; il se présenta à une heure du matin dans une île entre Offendorf et Herlisheim, vis-à-vis un des postes républicains, composé d'un sergent et seize hommes. Au premier coup de fusil tiré par l'ennemi, le sergent ayant lâchement fui, entraîna avec lui toute sa garde. Georges Toubin, âgé de vingt ans, volontaire au huitième bataillon du Jura, placé en sentinelle avancée à trente pas des ennemis, resta ferme à son poste, et, bravant un feu de file très vif, brûla toutes ses cartouches. Ne pouvant soupçonner qu'un seul homme osât leur résister, les ennemis se retirèrent en disant que c'était un piège qu'on leur tendait : ainsi ce jeune homme, par sa bravoure, arrêta lui seul environ cinquante Autrichiens et émigrés.

Le général lui donna, en présence de la garnison de Strasbourg, un sabre et un pistolet. La Convention décréta, le 7 septembre, que son président écrirait à Toubin une lettre de satisfaction, et qu'il lui serait donné de l'avancement.

A cette époque, il vint chez les représentants du peuple un militaire d'une taille médiocre, le casque sur la tête, le havresac sur le dos et le fusil sur l'épaule, qui leur demanda son congé; sur le refus qu'ils lui en firent, il déclara son sexe.

C'était une femme; elle s'appelait Rose Bouillon : son mari, Julien Henri, natif de Nogent-le-Rotrou, district de Chartres, s'étant fait inscrire au mois de mars pour aller à la défense de la patrie, fut envoyé au sixième bataillon de la Haute-Saône; et, voulant contribuer, comme lui, à défendre la liberté de son pays, elle avait laissé ses deux enfants, dont l'un âgé de sept mois, aux soins de sa mère, et était venue rejoindre son mari à ce bataillon, où elle avait caché son sexe, et où elle avait été reçue comme volontaire.

Sur les renseignements que prirent à cet égard les représentants du peuple, il leur fut attesté que cette républicaine avait servi avec distinction depuis le mois de mars; qu'elle avait combattu dans toutes

les affaires où le bataillon s'était trouvé, notamment à celle de Limbach, le 13 août, où son mari tomba à côté d'elle percé de trois coups de feu; que cet événement ne l'empêcha pas de continuer à se battre, de tirer encore plusieurs coups de fusil, et de rester à son poste jusqu'à ce que le bataillon se fût retiré, et qu'elle n'avait pas cessé depuis ce jour de faire son service.

Je ne vous demande, disait-elle aux représentants du peuple, *mon congé, que pour aller rendre à mes enfants les soins que je leur dois comme mère, après avoir rempli, autant qu'il a dépendu de moi, ceux que je devais à mon mari et à ma patrie.*

Le congé lui fut accordé avec tout ce qu'il fallait pour sa route.

Peu de jours après, les Prussiens attaquèrent l'armée de la Moselle presque sur tous les points : ils furent repoussés partout, excepté à Kœdrich, où ils s'étaient présentés au nombre de vingt mille hommes pour s'emparer d'un poste. Les républicains, qui n'étaient que quatre mille dans cette partie, se replièrent sur Bitche; à cette retraite un volontaire, blessé par un hussard prussien, lui tira son coup de fusil en tombant et le tua : un instant après, un camarade de ce brave républicain passe auprès de lui et veut le secourir : « Oui, dit-il; rends-moi un dernier service : charge mon arme ». A peine eut-il proféré ces mots, qu'il expira.

Dans la même affaire, un chasseur de la compagnie des Bons-tireurs, âgé de vingt et un ans, entouré par cinq hussards prussiens, qui lui criaient de se rendre, leur dit : « Les républicains ne se rendent pas aux esclaves »; et aussitôt il en tua deux d'un fusil à deux coups qu'il avait, et, assis par terre, il se disposait à en tuer un troisième avec son pistolet, lorsqu'il fut assailli à coups de sabre, et emporté mourant.

Les ennemis avaient formé le plan d'enlever les postes de Rodmak et Roussy. Languehagen aîné, capitaine au troisième régiment de hussards, commandant ces postes, fit avancer des patrouilles sur les hauteurs d'Avranges; elles furent assaillies par quatre cents hussards prussiens et quatre cents cavaliers autrichiens, soutenus par environ deux mille hommes d'infanterie. Les deux patrouilles n'étaient que de soixante hommes, savoir : seize hussards et quarante-quatre volontaires. Les seize hussards ne pouvant faciliter la retraite de l'infanterie, se précipitèrent au milieu de la nombreuse cavalerie ennemie, se frayèrent un passage avec leurs sabres, et l'étonnèrent tellement, que les volontaires eurent le temps de gagner un bois qui fut aussitôt investi par l'ennemi. Languehagen, avec cent hommes d'infanterie et trente hussards qui lui restaient, vint au secours des seize hussards que la cavalerie ennemie chargeait; avec cette poignée de républicains, il disputa à huit cents esclaves le passage d'un petit pont, et facilita la retraite de ses camarades. Il fut lui-même investi par une horde d'émigrés qui lui criaient de se rendre : « Un capitaine républicain ne se rend pas à des scélérats », leur dit-il. Il rejoignit ses

cent hommes d'infanterie et ses quarante-six hussards, et leur fit prendre une position qui tint l'ennemi en échec pendant plus de quatre heures.

Pendant ce temps-là, une scène encore plus intéressante se passait dans le bois où s'étaient retirées les patrouilles républicaines composées de quarante-quatre volontaires. Après avoir brûlé toutes leurs cartouches, et opposé une vigoureuse résistance, ils furent forcés de céder au grand nombre.

Judicis, fils du président du tribunal criminel du département du Lot, Bessière, de Saint-Vincent, même département, âgé de dix-sept ans, et Sernon, du département de Seine-et-Oise, furent assaillis par plusieurs brigands qui leur dirent : *Petits patriotes, criez Vive le roi; sans quoi, vous serez sabrés.* Les jeunes républicains préfèrent la mort et crient : *Vive la République!* Judicis et Bessière furent aussitôt massacrés; Sernon reçut neuf coups de sabre sur la tête et fut laissé pour mort. Un citoyen, passant près de lui après la retraite des ennemis, s'aperçut qu'il donnait quelques signes de vie et le conduisit sur son cheval à Rodmak, d'où il fut transféré à Thionville. Ce brave jeune homme, la mort sur les lèvres, disait qu'il était beau de mourir pour sa patrie [1].

On s'occupait des moyens de délivrer Landau ; la droite de l'armée de la Moselle devait s'emparer des postes de Kœdrich et Pirmasens qu'occupaient les Prussiens au revers des Vosges. L'attaque de Pirmasens eut lieu le 14 septembre (vieux style). L'armée brava l'artillerie nombreuse des ennemis, marcha au pas de charge sur les redoutes et les retranchements; et sans la confusion que les généraux mirent dans leur commandement, la victoire eût été complète.

Le 9e régiment de chasseurs à cheval, après avoir bravé la canonnade des ennemis, se présenta le premier devant Pirmasens, où se trouvaient trois régiments de cavalerie prussienne; sans consulter le nombre, il les attaque, les met en déroute, en tue plusieurs, prend beaucoup de chevaux; ils furent distribués sur-le-champ aux Français qui avaient été démontés dans le combat : *Il ne s'agit pas de savoir à qui ils appartiennent,* dirent tous ces braves républicains, *mais de vaincre ou de mourir pour la patrie.*

Le premier bataillon de la Meuse ne démentit point la bonne opinion qu'il avait donnée de son courage dans plusieurs occasions. De deux cent quatre-vingt-dix-sept hommes dont il était composé, il en laissa cent soixante-seize sur le champ de bataille, et tous les autres se retirèrent couverts d'honorables blessures.

Joseph Bellery, âgé de quarante-quatre ans, capitaine au neuvième bataillon de la Meurthe, eut le bras emporté d'un coup de canon. *Quand on éprouve une telle privation pour la défense de la patrie,* dit-il, *on ne doit avoir d'autre regret que celui de ne pouvoir plus la servir.*

---

1. On espérait que Sernon guérirait de ses blessures.

Transféré à l'hôpital ambulant de Château-Salins, il chanta des airs patriotiques en descendant du chariot; et à peine fut-il sur son lit, qu'il dit : *Je me trouve plus heureux et je m'estime davantage sur ce lit de douleur, qu'un tyran assis sur son trône.*

Pierre-François Cornu, porte-drapeau au premier bataillon du Doubs, âgé de vingt ans, sollicité en vain par ses camarades de faire retraite avec eux, ou de confier à d'autres le drapeau qui l'empêchait de se défendre, reste presque seul entouré d'une foule d'esclaves. Il en défait d'abord plusieurs; mais, accablé par le nombre et près de succomber, ils lui offrent quartier pour prix de son drapeau; il persiste à le conserver : « Non, dit-il, on ne l'aura qu'avec ma vie ». Alors ils se jettent sur lui, le percent de mille coups, et il s'écrie en mourant : « Je suis content, je meurs pour ma patrie ».

Le drapeau fut bientôt repris par les républicains, qui vengèrent l'assassinat de leur frère. Le père de ce jeune héros, citoyen de Dôle, ne versa point de pleurs sur la tombe de son fils : « Je suis content, s'écria-t-il à son exemple, puisqu'il est mort pour la République ».

Le trait suivant prouve combien la discipline est, comme toutes les autres vertus, gravée au fond du cœur des soldats républicains.

Pendant le mois d'octobre, une partie de l'armée de la Moselle était campée sur les hauteurs de Sarbruck, où était le quartier général, et trois ou quatre bataillons étaient dans Saint-Jean, petite ville entourée de murs de l'autre côté de la Sarre. Les Prussiens étaient campés et bien retranchés sur les hauteurs, du même côté, à une petite portée de canon. Les mauvais chemins avaient retardé les convois, et les troupes qui étaient dans Saint-Jean manquaient de pain depuis deux jours.

Un matin, à la pointe du jour, une partie de ces troupes se présente sur le pont pour venir se plaindre au quartier général à Sarbruck, et pour voir s'il y avait du pain. Un représentant du peuple, qui était allé visiter les postes, se trouve en même temps sur ce pont; étonné d'y voir ces troupes, il s'informe du sujet qui les y amène, et dit à ceux qui étaient à leur tête, et auxquels il pouvait se faire entendre, qu'ils retournassent à leur poste, qu'il allait s'occuper de leurs besoins. Ceux qui n'avaient pas entendu pressaient toujours pour avancer. Le représentant ne pouvant plus perdre un temps si précieux en discours, dit au commandant du poste : « Faites votre devoir, et je vais prendre tous les moyens possibles pour faire arriver le pain ». Le commandant du poste dit : « Mais, représentant, quels moyens me laissez-vous pour empêcher que l'on ne passe? — Votre consigne, dit le représentant, et le respect qu'ont toujours pour elle des soldats républicains. » En effet, on vit dans cette circonstance un factionnaire arrêter seul trois ou quatre bataillons qui voulaient aller chercher du pain, et qui en avaient un besoin pressant. Le représentant du peuple alla hâter l'expédition des convois, qui arrivèrent quelques heures après dans Saint-Jean, où la distribution

fut faite avec empressement, mais avec le plus grand ordre, et aux cris de *Vive la République!*

Dans le passage qu'effectua une partie des troupes ennemies à Seltz, le citoyen Pequignot, sergent au troisième bataillon de la Haute-Saône, pour lors campé près de cet endroit, tomba au pouvoir des ennemis, après en avoir tué plusieurs. Ils lui offrirent la vie, s'il voulait crier *Vive le roi*. « Non, leur dit-il, je n'achèterai jamais la vie à ce prix. Je suis républicain et je le serai jusqu'à la mort. » A peine eut-il fini, qu'il expira sous les coups des satellites de la tyrannie.

Les représentants du peuple, réunis sur cette frontière, prirent de grandes mesures pour réparer les pertes occasionnées par la trahison, ranimer l'espoir des patriotes, déjouer les complots, rallier les forces disséminées, raviver l'esprit public, et donner une grande idée de la puissance nationale. Ils répondirent à une trompette de l'armée ennemie: « La République française ne reçoit de ses ennemis et ne leur envoie que du plomb ».

Cette nouvelle politique, cette diplomatie révolutionnaire, la punition des traîtres et le génie de la liberté, donnèrent enfin une attitude imposante aux républicains.

Une division de l'armée de la Moselle fut envoyée pour fortifier l'aile gauche de celle du Rhin et défendre avec elle les hauteurs de Saverne. Lorsqu'elle y arriva après deux jours de marche, l'ennemi venait encore d'enlever deux postes importants. Le découragement semblait s'être emparé du commandant de cette division, lorsque Burci, qui commandait les bataillons venus de l'armée de la Moselle, dit: « Reculerons-nous donc toujours? Non, je connais un moyen d'arrêter enfin cette horde de brigands, et je vous en réponds. » Aussitôt il fait prendre une bonne position, et mettre en colonne ses bataillons; il fait charger quelques pièces de canon à mitraille, et les fait masquer par un détachement d'infanterie. La cavalerie ennemie s'avance pour charger ses colonnes; il tire son sabre, se met devant et dit: « Soyez tranquilles, mes camarades, ils marcheront sur moi pour arriver à vous, mais ils n'y arriveront pas ». Les républicains jurent de tenir ferme; la cavalerie ennemie avançait toujours; lorsqu'elle fut à vingt-cinq ou trente pas, on démasqua les canons, on fit plusieurs décharges à mitraille, et on reprit les postes.

J.-B. Requinit, volontaire au deuxième bataillon du Doubs, fut atteint d'une balle qui, après avoir brisé la crosse de son fusil, lui fit une blessure considérable à la joue. Il tire encore vingt coups avec son fusil. Après la fuite de l'ennemi, il ne voulait point quitter les rangs pour se faire panser : « Je veux, disait-il, mourir à mon poste ».

Pierre Lafargue, volontaire au deuxième bataillon de Lot-et-Garonne, blessé d'une balle à la cuisse, dans le bois de Rhinfelt, eut le courage de l'arracher lui-même, en chargea son fusil et la renvoya aux ennemis, en disant : « Tiens, voilà comme les républicains se battent ».

Jean Landié, volontaire au même bataillon, blessé aussi d'une balle à la cuisse le 22 juillet 1793 (v. s.), l'arracha avec la pointe de son couteau, la remit dans son fusil et la renvoya à l'ennemi, en disant : « J'ai encore des balles, je n'ai pas besoin des tiennes ».

David, sergent des grenadiers de Bressuire, dans la Vendée, avait donné le premier l'exemple de ce rare courage.

Les citoyens des départements voisins étaient accourus à la voix des représentants du peuple, pour se réunir à l'armée, et partager ses dangers et ses succès.

A Lunéville, à Nancy, à Metz, il y eut un tel empressement, que l'on fut obligé de modérer la générosité des Sans-culottes, qui, hors d'état de marcher, se dépouillaient de tout pour les femmes et les enfants de ceux qui allaient partir.

Jean-Batiste Darras, potier d'étain, père de famille, habitant de Metz, grièvement blessé, avait été compris dans l'état des secours pour une somme de 1000 livres.

Ce généreux Sans-culottes dit : « Je suis sans fortune, mais j'ai des bras; ils ont fourni à ma famille avant l'expédition de Saverne, ils y fourniront encore. Que les bienfaits de la nation se répandent sur ceux que les malheurs de la guerre ont mis hors d'état d'exercer leur industrie. J'ai versé une partie de mon sang ponr la cause de la liberté, je verserai le reste quand la patrie me le demandera. »

La commission chargée de la répartition des secours arrêta qu'il serait offert un sabre à Darras; il le reçut dans le sein du conseil général de la commune de Metz, aux applaudissements de tous les citoyens : « J'accepte cette arme, dit-il, c'est la récompense qui peut le mieux flatter mon cœur. Ce fer sera terrible aux ennemis de la liberté. »

Les Prussiens, pressés par l'armée de la Moselle qui marchait sur Hombourg, Deux-Ponts et Bitche, tentèrent de s'emparer de ce fort pour se maintenir dans les revers des Vosges. Six mille hommes d'élite furent envoyés, dans la nuit du 26 au 27 brumaire, pour cette expédition. Un émigré, qui avait été ingénieur dans cette place, qui y avait des intelligences et qui en connaissait tous les moyens de défense, était le principal agent de la corruption et du complot qui devait la livrer à l'ennemi. La garnison n'était composée que du deuxième bataillon du Cher, de six cent soixante-treize hommes, et d'une compagnie de canonniers du premier régiment d'artillerie, de soixante-quatre hommes. Chaque soldat ne prit commandement que de son courage; les canonniers firent des prodiges de valeur. L'ennemi fut accablé par les grenades et assommé à coups de bûches par les républicains. Un volontaire, âgé de seize ans, désarma quinze brigands; les fossés, les glacis, les murs et les escaliers par où il avaient pénétré, étaient teints de leur sang. Ils perdirent dix-huit cents hommes; deux cent cinquante qui se trouvèrent chargés dans un passage, furent forcés de demander grâce aux Français et de leur remettre leurs armes.

La Convention décréta, le 11 frimaire, que la garnison de Bitche avait bien mérité de la patrie.

Des renforts furent envoyés des armées du Rhin et des Ardennes à l'armée de la Moselle; un corps d'armée se forma à Sarguemines pour s'avancer dans le pays de Deux-Ponts, chasser l'ennemi du revers des Vosges et entrer dans le Palatinat.

Le 27 brumaire au matin, dès avant le jour, les colonnes passèrent la Sarre et la Blisse. L'avant-garde prussienne voulait en vain retarder leur marche; les républicains arrivèrent à la portée du camp ennemi, sur les hauteurs de Blicastel. Une vive canonnade s'engagea; l'infanterie française, longeant les hauteurs, pénétra dans un bois qui appuyait la gauche du camp ennemi. Un combat opiniâtre y eut lieu; les républicains l'emportèrent et repoussèrent jusque dans leur camp les troupes prussiennes, malgré les décharges à mitraille de leur artillerie.

Un volontaire qui avait sauté des premiers dans leurs retranchements tenait d'une main la bride de leurs chevaux d'artillerie légère qu'il avait saisie pour emmener les pièces, et sabrait de l'autre. Il fut assailli par plusieurs esclaves et, baigné dans son sang, il cria à ses camarades : « Emportez-moi, mes amis, que je ne meure pas au moins dans le camp de ces scélérats ». Ses camarades, forcés à la retraite, l'emportèrent; dès qu'il fut dans le bois, il leur dit : « Laissez-moi là; allez vous battre; je sens que je vais mourir, vos soins sont superflus. Voilà mon portefeuille, il y a 600 livres, partagez-les entre nos autres camarades; *Vive la République!* » Et aussitôt il expira.

Les Prussiens, chassés de ce poste, avec une grande perte, le furent également le lendemain, de celui qu'ils avaient pris sur les hauteurs devant Deux-Ponts. C'est là que Debelle, commandant l'artillerie légère, démonta une batterie prussienne avec deux pièces de huit et deux obus, et tint ferme pendant plus d'une heure et demie contre toutes les batteries ennemies; leurs boulets et leurs obus tombaient au milieu des républicains; mais, par un heureux hasard, ils ne blessaient et ne tuaient personne. Debelle, intrépide au milieu du danger, ayant vu cinq boulets tomber presque au même trou devant son cheval, disait à ses camarades : *Tenons toujours; les ennemis croiront qu'ils ajustent mal, et ils changeront de direction.*

L'armée républicaine poursuivit les ennemis jusqu'à Kayserslautern, où ils avaient rassemblé toutes leurs forces. Elle tenta de s'emparer de ce poste qui ouvrait le chemin de Landau et du Palatinat. Tout ce que la nature a de plus affreux en précipices, tout ce que l'art a de mieux combiné, semblait être réuni sur ce point. L'armée fit des prodiges de valeur pendant trois jours consécutifs, les 8, 9 et 10 frimaire; l'artillerie légère s'y comporta avec un héroïsme sans exemple; mais l'impéritie des généraux et le défaut d'ensemble firent manquer l'entreprise. Plusieurs défenseurs de la patrie, mutilés et mourants,

ne laissaient point échapper de cris de douleur : ils ne faisaient entendre que des vœux pour la république.

Manvelle, sergent-major des grenadiers de la légion de la Moselle, avait fait prisonnier un officier prussien qui lui donna aussitôt sa bourse, son portefeuille et son épée, en lui demandant grâce et la vie. Un général républicain passe; le brave Manvelle lui dit : « Voilà un prisonnier : envoie-le avec les autres; » et, lui présentant la bourse et le portefeuille : « Voilà ce qu'il m'a remis ». Le général lui dit : « Je vais faire conduire le prisonnier; pour le reste, c'est à toi à en disposer ». Aussitôt Manvelle dit : « Tiens, Prussien, voilà ton argent; je n'en ai pas besoin; général, voilà son épée ». Ce généreux citoyen retourne à son poste, où, un moment après, il eut ses deux poches et son portefeuille emportés par deux boulets de canon.

En se promenant devant les batteries pour voir leur effet, et devant les bataillons pour les encourager, les représentants du peuple aperçurent un chasseur blessé, un peu avant dans la plaine, où il avait été en tirailleur; ils avancèrent pour le secourir; un biscaïen lui avait brisé le genou; comme ils l'emportaient, il leur disait : « Ho! ce n'est rien, représentants, pourvu que nous gagnions la bataille, et que la République ait le dessus ».

Tous les canonniers attachés au service d'une pièce sont tués, excepté un seul; celui-là continue le feu, et démonte la batterie ennemie.

Dans une charge, un jeune volontaire, âgé d'environ dix-sept ans, natif de Tours, voyant le porte-drapeau de son bataillon blessé à mort, et le drapeau entre les mains des Prussiens, s'écria, en sautant sur la toile du drapeau, et la déchirant pour le reprendre : « Capitaine, notre drapeau entre les mains des ennemis »! Ses camarades accoururent à sa voix, et le drapeau fut repris; au même instant, ce brave jeune homme fut grièvement blessé d'un biscaïen qui lui resta dans le côté; tandis qu'on l'emportait, il disait : « Je suis blessé : c'est fâcheux, puisque je ne puis plus me battre; mais c'est égal : je suis toujours bien content que notre drapeau ne soit pas pris ».

En visitant quelque temps après les hôpitaux à Sarbruck, un représentant du peuple trouve le même jeune homme; il se releva sur son lit dès qu'il l'aperçut, et lui dit : « Ah! représentant! *Vive la République!* On m'a arraché le biscaïen que j'avais dans le ventre : le voilà; et sous peu je pourrai encore aller me battre contre nos ennemis. »

Un capitaine du premier bataillon de Rhône-et-Loire, qui avait eu la poitrine traversée d'un biscaïen, transféré à l'hôpital de Sarbruck, dit : « Je vais mourir, mais la République vivra, je lui fais volontiers le sacrifice de ma vie; que n'en avais-je mille à lui offrir! » Ce furent ses derniers mots.

Tous les soldats qui étaient à cet hôpital exprimaient les mêmes sentiments; ils ne s'occupaient de leurs blessures que pour se plaindre de l'inaction dans laquelle elles les retenaient. Les yeux toujours fixés

sur la patrie, ils ne songeaient, au milieu des opérations les plus douloureuses, qu'au moment heureux où ils seraient en état de verser le reste de leur sang pour elle.

Le général en chef, satisfait de la conduite qu'avait tenue le premier bataillon de l'Indre dans la journée du 12 frimaire, lui adressa une somme de 1,200 livres pour lui en témoigner sa gratitude. Les braves Sans-culottes qui le composent lui renvoyèrent cette somme, en y ajoutant celle de 642 livres 10 sols qu'ils destinèrent au soulagement des veuves et orphelins des défenseurs de la patrie. Dans la journée du 18, ce bataillon acquit encore de nouveaux droits à la reconnaissance nationale, en enlevant plusieurs redoutes à la baïonnette.

Jouhaneau Laregnere, capitaine au deuxième bataillon de Lot-et-Garonne, ayant eu la jambe emportée d'un boulet de canon à Gantheim, s'écria : « *Vive la République!* mes camarades, vengez-la, je suis guéri ».

Dans une charge de cavalerie, un lieutenant du huitième régiment de chasseurs à cheval, se trouvant démonté, quittait le champ de bataille pour aller prendre un autre cheval, lorsqu'il rencontra un chasseur du même régiment, nommé Falou, qui conduisait celui d'un dragon autrichien qu'il venait de terrasser. Ce lieutenant lui demanda à l'acheter. Le chasseur lui répondit : « Ce cheval ne m'a coûté que des coups de sabre; il ne peut m'être mieux payé que par ceux qu'il va te mettre à même de donner, monte-le et chargeons ». Le lendemain, cet officier, ne voyant pas venir ce chasseur lui demander l'argent de son cheval, le fit appeler, et lui en offrit la valeur; il ne put, malgré ses vives instances, la lui faire accepter. Pichegru, général en chef, informé de ce trait de générosité, manda au chasseur de se rendre chez lui; il lui proposa, au nom de la République, d'accepter quelque chose; il ne put l'y déterminer.

Pierre Cibeau, brigadier au neuvième régiment de cavalerie, chargeant les ennemis en avant de la Vantrenau, et les poursuivant jusque sur leurs batteries, tua un de leurs adjudants généraux avec trois esclaves; en se retirant, il essuya une décharge d'artillerie, et eut son cheval blessé d'un éclat d'obus. Ce républicain, aussi modeste que courageux, disait qu'il n'avait fait que son devoir. Dès le 10 du même mois, étant de grand'garde sur les hauteurs de Brumpt, le poste qu'il commandait ayant été attaqué par les dragons ennemis, il les chargea et se trouva investi par cinq d'entre eux; il en blessa deux à mort, et mit les autres en fuite.

Antoine Mignon, cavalier au douzième régiment, étant à tirailler dans le même endroit avec un de ses camarades, fut chargé par un peloton de cavalerie ennemie; la partie étant aussi inégale, les républicains se replièrent sur l'armée.

Mignon, en se retournant, voit son camarade entouré d'une vingtaine de hussards autrichiens : il s'arrête, et examine quel parti il peut prendre pour le sauver. Il s'aperçoit que plusieurs d'entre eux se

portent sur d'autres points, et qu'il n'en reste plus que trois; alors, ne consultant que son courage et l'amitié, il fond sur ces trois brigands, les met en fuite, et ramène son camarade au milieu des siens, qui le croyaient perdu.

Mignon aperçut une autre fois un sergent du dixième régiment du Jura et un volontaire entourés de douze ou quinze hussards ennemis. Mignon, indigné, vole au secours de ses deux frères d'armes, d'un coup de carabine fait mordre la poussière au plus acharné des ennemis, fond sur les autres le sabre à la main, les met en fuite, et ramène ses deux frères d'armes avec le cheval du hussard qu'il avait tué.

A la prise de Weissembourg, Mignon entra dans une vigne où il aperçut quatre Autrichiens qui cherchaient à rejoindre l'armée; il charge sur eux, et les ramène tous quatre prisonniers.

Le deuxième bataillon du quatre-vingt-treizième régiment d'infanterie eut ordre d'aller en tirailleurs dans les bois d'Haguenau : après douze heures d'action, les cohortes mercenaires furent obligées de se retirer et de céder le terrain aux Français. Blanchard, caporal, aperçut un de ses frères embarrassé de faire sa retraite d'un endroit où son ardeur l'avait engagé; il vole à son secours : chemin faisant, il fut assailli par trois esclaves autrichiens, et se défendit avec intrépidité : « Rends-toi, Français, ou tu es mort. — Non, je ne me rendrai pas : *Vive la République! il faut vaincre ou mourir pour elle.* »

Ce brave guerrier avait mis deux de ces brigands hors de combat; mais sept blessures considérables le firent tomber sur le champ de bataille, où il fut abandonné. Blanchard, reconnu pour n'être pas mort, fut porté à l'hôpital.

Dans une affaire qui eut lieu sur les hauteurs d'Avesdorff le 19 frimaire, un escadron de hussards autrichiens charge une pièce de canon et sabre presque tous les canonniers. Noirjean se saisit d'un écouvillon et assomme deux ennemis; mais il est mis hors de combat par sept coups de sabre. Odiot, lieutenant, qui avait le commandement de ce canon, le défend avec courage, tue deux hussards ennemis, et le conserve à la République.

Balanche, sergent de grenadiers au sixième bataillon du Doubs, après avoir été blessé de trois coups de sabre à la tête, se défendit contre trois dragons autrichiens, en tua un, blessa les deux autres, et se retira en criant : *Vive la République!*

Guillaume Delga, volontaire au deuxième bataillon de Lot-et-Garonne, étant à tirailler, le 26, à Grichime, se défendit seul, avec sa baïonnette, des coups de sabre de six hussards ennemis qui l'avaient assailli.

La conduite des armées du Rhin et de la Moselle, pendant plusieurs mois de combats partiels, est digne des plus grands éloges. Ce fut dans une de ces affaires que le général Burci, chargeant à la tête de sa division, fut haché sous les yeux des représentants du peuple à

Gondernoffen, après avoir emporté une redoute. Il mourut en républicain; son dévouement mérite le souvenir de la patrie.

Toutes les mesures prises pour une attaque générale avaient jusqu'à ce moment manqué par l'impéritie ou la malveillance de quelques chefs. Les soldats de la liberté s'indignaient des considérations pusillanimes par lesquelles, insultant à leur courage, on tentait d'affaiblir leur énergie et de lasser leur constance.

Une division de l'armée de la Moselle, après avoir passé les Vosges, et chassé l'ennemi de plusieurs postes importants, se réunit enfin à celle du Rhin. Ce fut le présage des triomphes de la république et du salut de la patrie. Les républicains remportèrent une victoire signalée sur les Autrichiens retranchés en avant d'Haguenau, avec des redoutes à triple étage. Ils les forcèrent d'évacuer toute la ligne, leur prirent seize pièces de canon, vingt caissons, en tuèrent beaucoup, et firent plus de cinq cents prisonniers.

Adraste, sergent au deuxième bataillon du cinquante-huitième régiment, voyant tomber sous les coups des ennemis le porte-drapeau de son bataillon, bravant tous les dangers, s'élance à travers les feux croisés, et revient avec le drapeau.

Jean Waldeck, maréchal des logis, Michel Keisser, maréchal des logis en chef, et deux hussards du troisième régiment, se précipitèrent au milieu des ennemis, et s'emparèrent d'une pièce de canon.

Jean Christian, brigadier au même régiment, avec quelques hussards, en prit aussi une à la même affaire. Les représentants du peuple écrivaient qu'il serait trop long de détailler tous les prodiges de valeur des soldats; « leurs succès en parlent mieux que tout ce que nous pourrions en dire ».

Les deux armées continuèrent de marcher ensemble. Landau était leur but. La journée de Geisberg fut aussi bien conçue que grandement exécutée. La nouvelle de la prise de Toulon arrive au camp; aussitôt les soldats s'écrient : « *Vive la République!* Puisque nos frères sont entrés à Toulon, nous voulons aller à Landau ».

Les ennemis furent bientôt attaqués sur quatre points, à plus de dix lieues de distance, et battus partout. Ils firent parade de leur tactique militaire: évolutions sur évolutions, fausses attaques, marches et contre-marches. Les républicains français n'eurent qu'un jeu : celui de la baïonnette. On voulait distribuer du pain aux bataillons : « Nous n'en voulons, s'écrièrent-ils, que lorsque nous serons à Landau ». Six heures de pas de charge décidèrent la victoire, et la délivrance de cette place. Les Français chassèrent l'ennemi en le battant jusqu'à quatre lieues de Mayence, et s'emparèrent de magasins considérables.

Le quatorzième régiment de dragons, le quatrième bataillon du Bas-Rhin, et le deuxième bataillon du cinquante-cinquième régiment d'infanterie, se distinguèrent particulièrement à la bataille de Geisberg. Le troisième régiment de hussards combattit, et chargea l'ennemi avec son impétuosité ordinaire; un d'entre eux se détacha des rangs,

fondit sur un canonnier prussien, qui était prêt à mettre le feu à une pièce de dix-sept, lui coupa la tête, et se rendit maître de la pièce.

Un boulet emporte quinze hommes de file dans un bataillon ; aussitôt les rangs se resserrent ; on crie : *Vengeance et République* ! A l'instant, le pas de charge et la baïonnette font payer de mille morts à l'ennemi la perte de quinze républicains enlevés au milieu de leurs frères.

Dans la même journée, l'artillerie volante laisse approcher la cavalerie ennemie à portée de pistolet, forme un bataillon carré avec ses pièces, et fait un carnage effroyable d'hommes et de chevaux.

Sur les hauteurs de Weissembourg, Castel, grenadier au deuxième bataillon du quarantième régiment d'infanterie, dangereusement blessé d'un biscaïen, tombe noyé dans son sang. Un de ses camarades lui donne un peu d'eau-de-vie ; Castel sent renaître ses forces ; il se relève, et vole de nouveau au combat ; mais son sang coule toujours : il tombe encore sur le champ de bataille, en s'écriant : « Je meurs content : nous sommes maîtres de la redoute ; *Vive la République* ! [1] ».

Michel Manu, dragon au dix-septième régiment, donna, dans cette campagne, des preuves multipliées de bravoure et d'intrépidité ; à l'affaire de Niederottenbach, il tua un hussard et emmena son cheval. A l'attaque de Weyersheim, il tua quatre fantassins du corps de Rohan, et reçut deux coups de feu.

La veille de la prise de Lauterbourg, il tua un hussard autrichien, prit son cheval, et arracha un dragon du onzième régiment des mains des ennemis.

A Frankendal, il prit un dragon ennemi avec son cheval, retourna au combat, tomba sur un corps d'infanterie, le dispersa, et s'empara du cheval du commandant.

Tous ces faits se passèrent sous les yeux de ses camarades, qui, pénétrés d'admiration pour son courage et sa modestie, lui accordèrent les témoignages les plus honorables de leur estime.

Les défenseurs de la liberté, contents d'avoir sauvé Landau, disaient « qu'ils n'avaient fait que leur devoir, et qu'ils étaient assez payés par leurs succès ».

Le quatrième régiment de dragons, et le quatrième bataillon des Vosges, remirent entre les mains des représentants du peuple la gratification qui leur avait été accordée.

C'est surtout sur la garnison de Landau, dont un décret a déjà proclamé l'intrépidité et la constance, que la Convention doit fixer les regards de la République et de la postérité. Enclavée dans le pays ennemi ; abandonnée presque à elle-même depuis plus de quatre mois ; ignorant ce que la valeur française méditait pour sa délivrance ; repoussant les insinuations perfides, les sollicitations corruptrices, ne répondant aux lettres tour à tour astucieuses et menaçantes des généraux ennemis, qu'avec fierté et ironie ; bravant vingt-cinq mille

1. Ce généreux défenseur de la liberté guérit de ses blessures.

bombes jetées dans la place; ne vivant pendant trois semaines que de chevaux et de chats, mangeant du pain de seigle et de pois[1] : voilà le spectacle qu'elle a donné à ses ennemis, et les maux qu'elle a soufferts pour la patrie.

« Vous êtes une garnison bien étonnante », disait un représentant du peuple à quelques militaires qui étaient venus à Paris apporter la nouvelle de la victoire. « Bien étonnante, répondirent-ils avec énergie, d'avoir fait notre devoir ! »

Pendant le bombardement, Georges-Jacques Klee, garde-clocher à Landau, avait été requis pour éteindre le feu à l'arsenal. Au moment qu'il travaillait à l'éteindre, une bombe met le feu à sa maison qui faisait toute sa fortune; on vient l'en avertir; il répond, sans se déranger de ses travaux : « Ma maison n'est qu'une propriété particulière; je me dois tout entier à la République, et je ne quitterai pas mon poste; je dois défendre les propriétés de la nation ».

Le Fort-Vauban restait encore au pouvoir de l'ennemi; mais, tandis que l'armée victorieuse mettait à profit ses succès dans le Palatinat, une partie bloquait cette forteresse; l'Autrichien, épouvanté, l'évacua le 28 nivôse, au moment où l'on se préparait à l'emporter de vive force, laissant des traces de sa rage et de sa faiblesse, et des mines nombreuses que la lâcheté et la scélératesse avaient creusées sous ce fort.

Plusieurs volontaires s'élancèrent au milieu des explosions, arrachèrent les mèches, et sauvèrent par ce dévouement généreux cette forteresse.

Deschamps, sergent des canonniers du premier bataillon du Puy-de-Dôme, et Dugon, canonnier au même bataillon, arrachèrent les mèches de deux mines, dont l'explosion aurait fait sauter une partie des remparts.

Roussel, soldat au deuxième bataillon du cent cinquième régiment, et Bernard, maréchal des logis au septième régiment des chasseurs à cheval, coupèrent les mèches qui devaient faire sauter le magasin à poudre.

Le général en chef Michaud ayant fait adresser à Bernard une ordonnance de 100 livres, il lui répondit qu'il n'avait fait que son devoir, et qu'il offrait cette somme en don patriotique.

Alexis Emonet, grenadier au cinquième bataillon de l'Ain, étant en faction sur les bords du Rhin, fut atteint d'un boulet qui lui emporta le crâne. Son frère, Claude Emonet, volontaire dans ce bataillon, était de garde au même poste, et son tour de faction arrivait; ce brave homme prend aussitôt son fusil, et dit au caporal de garde : « Mon frère n'avait pas achevé sa faction; je vais l'achever, moi ». Et malgré les instances de ses camarades, qui voulaient lui épargner ce triste

1. Un pain de munition s'y vendait jusqu'à 14 livres ; le sucre 80 livres la livre; une oie 100 livres.

spectacle, il exigea qu'on le conduisît à la même place où le sang de son frère avait coulé, et où son corps sanglant allait l'enflammer du désir de venger sa mort, ou de périr aussi glorieusement que lui; et ce ne fut qu'après avoir rempli ses devoirs envers la patrie, qu'il paya à la nature le tribut de sa sensibilité.

Les citoyens Nicolas-Romari Antoine, J.-Jacques Antoine, André Ainglé, Jean-Nicolas Fass, François Crussot, de Ramonchamp, district de Libremont, département des Vosges, firent quinze lieues pour aller charger à Vesoul douze quintaux de froment, qu'ils traînèrent eux-mêmes jusqu'à Colmar, distant de Vesoul de trente-une lieues.

L'on avait déjà vu seize braves Sans-culottes, pères de famille, du même district, abandonner leurs travaux, traîner eux-mêmes à Colmar deux voitures de fourrages destinées pour l'armée du Rhin, et arrêtées à Saussure, à défaut de chevaux [1].

Ainsi, dans une République, un acte de vertu en produit toujours de nouveaux.

Le citoyen Croisat, caporal au deuxième bataillon des grenadiers de Rhône-et-Loire, ayant eu le bras cassé d'un coup de feu, ne voulut quitter son poste qu'après avoir été relevé; et quoiqu'il fût à une demi-lieue de son cantonnement, il s'y rendit à pied. Pendant que l'officier de santé lui faisait plusieurs incisions, il lui disait : « Va, ne crains pas de me faire du mal. *Vive la République!* La perte de mon bras ne peut lui causer un grand préjudice; et s'il n'est pas cassé, je m'en servirai encore pour venger ma patrie, en me vengeant moi-même. »

Ainsi les frontières de cette partie de la République, livrées par les trahisons multipliées des états-majors et des généraux, et trop longtemps souillées par les satellites des despotes, furent rendues à la liberté par l'audace et l'intrépidité des soldats français. Les armées autrichiennes et prussiennes, si vantées pour leur manœuvre et leur tactique, furent battues, mises en déroute par des bataillons peu exercés, et forcées de fuir comme des hordes de brigands.

Liberté! voilà de tes prodiges; tu centuples les forces et le courage, tu élèves l'âme : tu donnes à l'homme une nouvelle vie; sous tes drapeaux, il ne calcule point les dangers, il les affronte; il ne compte point ses ennemis, il ne sait que les vaincre; il court à la mort, sûr d'y trouver l'immortalité!

Le cinquième numéro, nous l'avons dit, fut le dernier. C'est évidemment aux événements du 9 thermidor qu'il faut attribuer la disparition du *Recueil des actions héroïques et civiques*. Le n° V

---

1. Voir le paragraphe 2 du numéro I[er] du *Recueil des actions héroïques et civiques*.

venait de célébrer les exploits d'une armée où avaient commandé Saint-Just et Lebas; et on peut supposer que le n° VI, sans doute en préparation dans les premiers jours de thermidor, devait être consacré aux armées d'Italie et des Alpes[1]. Après le 9 thermidor, le n° V était devenu gênant, et la publication d'un sixième numéro, où eût été glorifiée l'armée dans les rangs de laquelle avait combattu Augustin Robespierre, était chose inadmissible. On préféra s'arrêter.

Nous eussions désiré, en terminant, donner quelques indications bibliographiques sur divers ouvrages qui se sont inspirés du *Recueil des actions héroïques et civiques*; ce sont, entre autres : les « *Fastes du peuple français*, ou tableaux raisonnés de toutes les actions héroïques et civiques du soldat et du citoyen français », par J. Grasset Saint-Sauveur, avec gravures d'après les dessins de Labrousse, publication commencée à Paris en l'an IV; une autre publication portant le même titre, les « *Fastes du peuple français*, ou tableaux composés et gravés par d'habiles artistes, accompagnés d'un texte, ouvrage destiné à immortaliser les actions héroïques et civiques du militaire et du citoyen », par Ternisien d'Haudricourt, Paris, an X; le « *Recueil des faits héroïques ou le Livre du soldat français*, composé par J.-E. Championnet », avec des dessins copiés sur ceux de Labrousse; ce dernier recueil, qui était resté inédit, a été publié il y a une quinzaine d'années par M. Marcellin Pellet. Mais les circonstances ne nous ont pas permis de compléter à temps les recherches nécessaires. Peut-être reviendrons-nous sur ce point spécial dans un prochain numéro.

---

1. Dans son rapport du 13 messidor, Thibaudeau avait cité l'armée d'Italie comme « donnant la plus haute idée des vertus des défenseurs de la République », et lui avait associé l'armée des Alpes, qui venait de « planter l'étendard de la République sur des monts inaccessibles ».

DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Il est universellement reconnu qu'écrire correctement sa langue et que savoir s'en servir pour rendre ses pensées et ses sentiments avec clarté et précision est la marque essentielle d'une bonne éducation. Il n'est donc pas surprenant que tous ceux qu'intéressent les choses de l'enseignement primaire soient d'accord pour déplorer la faiblesse dont les écoliers font preuve en composition française et pour souhaiter des résultats plus satisfaisants et plus en rapport avec le temps consacré dans les écoles primaires de tout degré à l'étude de la langue maternelle.

Or, à rechercher les causes déterminantes de l'insuccès des élèves, nous les trouvons ici, comme en tout autre enseignement, non dans le défaut de bonne volonté des maîtres, ni dans le manque d'aptitude des élèves, mais à la fois dans l'application d'une mauvaise méthode de travail et dans l'insuffisance ou le peu de valeur pédagogique des procédés employés.

Nous allons examiner successivement ces deux groupes de raisons, en indiquant la marche qui nous semble la plus propre à tendre à des résultats certains.

I. — Raisons de méthode

1° *Nécessité des leçons de choses.*

C'est à l'âge où les facultés s'éveillent que le maître doit en préparer et en surveiller l'éclosion, qu'il doit faire contracter à ses élèves de bonnes habitudes d'esprit et les astreindre à ne se montrer satisfaits d'eux-mêmes qu'après avoir fait des efforts nombreux pour rechercher, dans le vocabulaire dont ils disposent et que ses leçons ont pour but essentiel d'augmenter et de préciser sans cesse, celles des expressions et des tournures de phrases qui leur sembleront le mieux rendre leurs pensées et leurs sentiments.

Il convient donc, en premier lieu, d'ouvrir aux enfants le monde des idées, de les accoutumer ensuite à les classer dans un ordre logique, et enfin de les leur faire exprimer correctement. Par suite, la leçon de choses est l'exercice par excellence des classes de début, et l'on ne saurait trop, à nos yeux, en vanter les mérites.

Mais encore est-il bon d'en bien fixer la matière et la marche, sous peine de s'exposer aux plus grandes désillusions; et nous pensons

qu'il n'est pas inutile d'en préciser une fois de plus le véritable caractère, tant nous attachons d'importance à son choix et à sa bonne ordonnance. Nous le ferons le plus brièvement possible.

La leçon de choses est une leçon spéciale, tirée d'un programme tracé à l'avance, ayant sa place et sa durée marquées dans le tableau de l'emploi du temps des écoles maternelles et du cours élémentaire des écoles primaires.

Il importe de ne pas confondre la leçon de choses avec la leçon de sciences physiques et naturelles. Cette dernière emprunte à la leçon de choses sa méthode et ses procédés, mais ne peut être abordée que lorsque l'enfant, par la leçon de choses, aura appris à se servir de ses sens et à rendre les sensations qu'il éprouve.

Ce qui caractérise la leçon de choses, c'est qu'elle est toujours faite à l'aide d'objets *réels*, et non figurés, que le maître fait observer aux enfants. C'est ainsi que la leçon faite à l'aide d'une image n'est pas une leçon de choses.

Essentiellement intuitive, la leçon de choses a pour but : d'apprendre à l'enfant à se servir de ses sens; de préciser dans son esprit les vagues notions qu'il possède sur ce qui l'entoure; de l'acheminer, par des sensations précises et dont on doit lui apprendre à se rendre un compte exact, à émettre des idées claires sur les phénomènes qu'il a observés; de lui enseigner à classer ces idées nouvelles dans un ordre logique; d'augmenter, avec le nombre de ses connaissances, le vocabulaire restreint dont il fait emploi; enfin de l'amener par degrés à s'exprimer nettement et correctement.

On procédera donc toujours par interrogations, sans hâte comme sans lenteur exagérée, afin que les enfants aient tout le temps voulu pour arriver à se rendre compte de ce qu'ils éprouvent et pour formuler leurs impressions. Le maître n'interviendra qu'à la dernière extrémité et lorsqu'il se sera assuré qu'aucun élève ne peut soit mieux trouver, soit mieux dire.

Les idées qu'émettent successivement les enfants sont consignées, par le maître ou par la maîtresse, au tableau noir, telles quelles, dans l'ordre et sous la forme même où elles se produisent. Ensuite, avec l'aide des enfants, on classe les idées dans leur ordre logique, puis on oblige les élèves à donner aux idées, préalablement classées, la forme la plus exacte et la plus convenable.

Les leçons doivent être enchaînées de telle sorte qu'on achemine les enfants, par l'observation des choses particulières, à l'idée générale de la chose type: c'est l'exercice même de la définition. Par exemple, on fera plusieurs leçons sur des crayons de formes et de couleurs diverses pour arriver à la définition générale du crayon.

La leçon de choses, ainsi comprise, ayant pour objet essentiel d'amener l'enfant à bien penser et à bien dire, n'est donc, au fond, qu'une leçon orale de composition française et de rédaction. Elle en est, en tout cas, la meilleure préparation.

2° *Importance des exercices de vocabulaire.*

Il n'est pas aisé à un jeune enfant de se bien faire comprendre ; non que les idées lui fassent entièrement défaut, mais parce que la plupart du temps il manque de mots précis pour les rendre.

Muni, à son entrée à l'école, du vocabulaire rudimentaire et surtout restreint qu'il tient du milieu où il a été élevé, il ne connaît bien que les mots dont il a entendu souvent faire emploi autour de lui. C'est ainsi que les mots ne lui manquent généralement pas pour désigner les choses du ménage, parce qu'il connaît parfaitement ces choses pour les avoir vues bien des fois ou pour s'en être servi lui-même, et qu'il possède le sens à peu près exact de ceux qui se rattachent aux métiers que font ces parents, parce qu'il a souvent entendu répéter et expliquer les expressions même techniques se rapportant aux travaux des membres de sa famille.

Sur tout le reste, il n'a que peu ou point d'idées et peu ou point de mots pour s'exprimer; d'où, s'il est d'esprit quelque peu réfléchi, le silence prudent qu'il garde lorsqu'il est interrogé sur des choses qui lui sont inconnues, ou les impropriétés de termes qu'il commet s'il est d'esprit plus léger et qu'il veuille à tout prix faire montre de savoir.

Le plus grand souci des maîtres doit donc être d'accroître le nombre des mots dont l'enfant puisse se servir.

Pour cela, il faut procéder avec lenteur; et la leçon de choses dont j'ai parlé plus haut, d'une valeur bien supérieure aux exercices de lecture, qui sont rarement d'un style à la portée de l'enfant et qui lui parlent parfois de choses qu'il ignore totalement, est un merveilleux instrument qui concourra efficacement à faire atteindre le but souhaité.

Il faudra donc qu'à l'occasion des leçons de choses le maître s'ingénie à bien faire dénommer les objets vus et examinés, qu'ensuite il écrive ces mots sur le tableau, qu'à l'aide de nombreux exemples il les explique d'une manière très complète et très précise, et qu'enfin il fasse recopier sur le cahier les mots nouveaux en les faisant suivre de phrases dans lesquelles ils seront employés avec leur sens exact.

Ainsi faisant, non seulement il gravera dans l'esprit de l'enfant des idées nouvelles; mais encore il lui fournira un précieux bagage de mots et de locutions, que le maître ne négligera pas ensuite de faire employer judicieusement lorsque les idées qu'ils représentent devront trouver place dans un travail de rédaction.

3° *Aide que la lecture doit procurer à l'exercice de la composition française.*

La lecture tend à deux fins : l'acquisition de connaissances nouvelles et le développement du goût littéraire. Dans le même temps qu'elle accroît le domaine de l'esprit, elle lui fait apprécier le charme de la forme, le rend aussi délicat que curieux, aussi affiné qu'étendu,

et lui procure de la sorte des jouissances intellectuelles sans limites, que connaissent bien ceux qu'elle a séduits et retenus.

Mais est-ce bien le rôle qu'elle peut jouer à l'école primaire, et n'est-ce pas caresser une chimère que d'escompter de semblables résultats?

Beaucoup l'affirment. J'assure cependant que l'on s'imagine bien à tort que le jeune enfant n'est pas susceptible de sentir la beauté littéraire d'une poésie ou d'un morceau de prose; si la tentative offre des difficultés, il suffit de bien choisir et de bien graduer les exercices pour faire naître ce sentiment du beau qui sommeille au fond de tous les êtres et qui, une fois éveillé, se développera selon la règle commune à tous les autres sentiments. J'en ai fait moi-même plus d'une fois l'expérience avec des enfants de neuf à onze ans. Il fallait voir avec quelle attention soutenue ils suivaient les explications, quelle ardeur ils mettaient à poser des questions, et quelle joie naïve et vraiment extrême ils témoignaient lorsque, d'eux-mêmes, ils avaient senti qu'une pensée était exprimée par l'auteur sous une forme qu'ils trouvaient belle et qu'ils n'auraient pas imaginée.

Les difficultés, et j'ai dit qu'il y en avait, viennent de ce que les lectures ne sont pas toujours bien appropriées à l'âge des enfants, et principalement de ce qu'étant généralement trop longues, elles ne peuvent être intégralement expliquées. On se borne à des explications rapides sur le sens général du morceau, et très rarement on s'inquiète de la forme, laissant ainsi échapper les occasions les plus favorables d'augmenter le vocabulaire des écoliers.

Le remède est tout indiqué, et d'une efficacité d'autant plus certaine qu'il sera appliqué après une préparation plus sérieuse.

Que le maître choisisse des lectures portant sur des sujets que les enfants puissent bien comprendre; qu'elles soient assez courtes pour pouvoir être entièrement expliquées au cours d'une seule leçon; que les explications ne se bornent pas à faire connaître le sens général, mais que l'on fasse trouver le développement successif des idées, principales d'abord, subordonnées, coordonnées ou complétives ensuite; que l'on retienne en particulier une phrase type qui présente une pensée complète sous une forme irréprochable, qu'on inscrive cette phrase au tableau, qu'on l'analyse entièrement, que l'on montre l'ordre logique dans lequel les idées se déroulent et se juxtaposent, comment l'auteur a su les exprimer en un langage précis et bien approprié au sujet; qu'on signale, ou, mieux, qu'on fasse trouver les mots qui ne sauraient être remplacés par d'autres sans dénaturer ou amoindrir la pensée de l'écrivain; qu'enfin on donne à rédiger des phrases dans lesquelles les mots signalés devront nécessairement trouver place, et que l'on fasse apprendre par cœur les phrases ainsi expliquées.

On aura ainsi donné à l'enfant une série de modèles qu'il s'efforcera d'imiter, et qui modifieront graduellement sa façon de penser et de s'exprimer.

4° De la différence qui existe entre le style et la composition, et de la place respective qu'ils doivent occuper.

Si, comme l'a fort judicieusement dit le Fabuliste,

En toute chose il faut considérer la fin,

encore, pour tendre sûrement à cette dernière, convient-il de procéder avec ordre et de ne pas mettre, comme on dit vulgairement, la charrue devant les bœufs.

C'est cependant ce qui se fait à l'ordinaire dans les écoles où l'on astreint les enfants à *écrire*, à *faire du style*, avant de s'assurer qu'ils savent *composer* et *rédiger*.

De tels errements, souverainement illogiques, ne sauraient que donner les plus médiocres résultats, car ils accoutument les enfants à faire bon marché du raisonnement pour se préoccuper presque exclusivement de la forme. Or, étant donné l'âge des écoliers primaires, c'est précisément dans la forme qu'ils doivent le moins bien et le moins aisément réussir, tandis qu'avec de la méthode il est relativement facile de les amener à penser juste et à tirer d'un sujet déterminé les développements essentiels qu'il comporte. La forme est au fond, pour qui veut écrire, ce que la couleur et l'ornementation sont aux connaissances techniques ou scientifiques chez le peintre et chez l'architecte. La forme, essentiellement personnelle, rarement parfaite, sujette à des appréciations et à des transformations fort diverses selon les temps et les milieux, et constituant l'art même de l'écrivain, n'est évidemment que dans des limites très restreintes à la portée de l'enfant; tandis que le fond, l'enchaînement des idées, plus fixe en soi, pouvant être enseigné par démonstration rationnelle et devant se dérouler dans une suite conforme au génie même de la langue, peut être acquis expérimentalement et par l'analyse, et obtenu avec une quasi certitude, au moins jusqu'à de certaines limites, d'enfants bien dirigés.

On peut être à bon droit surpris que ces vérités de tous les temps ne soient pas plus rigoureusement reconnues et appliquées dans nos écoles, alors qu'elles ont été si excellemment proclamées et développées sous les formes les plus variées et dans les circonstances les plus diverses par nos écrivains les plus recommandables. Qu'il nous suffise de rappeler les deux autorités classiques de Boileau et de Buffon, le second, à près d'un siècle d'intervalle, dans son discours de réception à l'Académie française, n'ayant fait que reprendre pour son propre compte, en le développant, le principe que Boileau avait formulé d'une manière si nette et si concise dans son *Art poétique* :

Avant donc que d'écrire, apprenez à penser,

ce qui signifie : Avant de vous préoccuper du choix des mots qui conviendront le mieux pour rendre vos idées, et de l'acquisition d'un

style qui vous soit propre et qui traduise ces idées sous la forme la plus exacte, la plus correcte et la plus élégante, astreignez-vous d'abord à rechercher les idées, ce qui est composer, et à les classer selon l'ordre dans lequel elles vous sembleront devoir être développées, ce qui est rédiger.

C'est ce que nous formulons d'une autre façon dans la pratique courante en disant qu'avant de commencer à écrire, il faut se tracer un plan.

Le style est donc la *fin* vers laquelle tendent nos efforts, la composition et la rédaction étant les *moyens* qui nous permettent de l'acquérir plus vite et avec plus de certitude.

5° *Nécessité d'établir et de suivre un programme méthodique pour l'enseignement de la composition française.*

C'est assurément faire œuvre utile au premier chef que de fournir aux enfants le moyen d'augmenter le nombre de leurs idées, que d'enrichir leur vocabulaire et de leur apprendre à composer et à rédiger. Mais pour y parvenir, il est absolument indispensable d'être persuadé que tous les efforts risquent de demeurer stériles si l'on n'établit pas une gradation logique et rigoureusement méthodique dans les divers genres d'exercices de composition française.

Entrez dans une école quelconque, école urbaine ou école rurale, école de garçons ou école de filles, parcourez les cahiers de classe des élèves des trois cours réglementaires, élémentaire, moyen et supérieur, avec chacun leur première et leur seconde année, et notez avec la date où ils ont été donnés les sujets de composition française : vous serez assurément frappé et choqué de l'incohérence qui existe dans l'ordre de ces exercices.

Tous les genres sont mêlés et confondus; le caprice ou plus simplement encore le hasard semblent seuls avoir déterminé le choix des maîtres, sans qu'apparaisse la plupart du temps le souci de suivre un plan méthodique et raisonné. Il n'est cependant pas de matière dans laquelle le jeune écolier primaire doive être guidé d'une main plus sûre et plus prudente, parce qu'il n'en est pas dans laquelle il soit plus essentiel de suivre la marche progressive du développement psychologique de l'enfant, et que toute interversion illogique ou tout essai prématuré compromet ici, beaucoup plus sûrement et beaucoup plus gravement même qu'ailleurs, les résultats généraux.

Sachons enfin reconnaître qu'il serait bien étrange que, seule, la composition française échappât à la loi universelle, et qu'il pût être indifférent, pour apprendre à écrire sa langue, de ne suivre aucune règle précise, de ne se plier à aucun programme tracé après mûre réflexion, alors que c'est vérité reconnue depuis longtemps pour les autres enseignements.

Il est donc de toute nécessité de se rendre un compte exact de ce

qu'il est possible d'exiger des enfants selon le moment de l'année et selon le cours qu'ils fréquentent; de fixer très nettement l'ordre et la gradation des exercices de composition française qui leur seront imposés, et, cet ordre et cette gradation une fois arrêtés, de s'y astreindre rigoureusement.

Une place pour chaque genre et chaque genre à sa place, dirais-je en appliquant à l'art d'écrire l'aphorisme pédagogique si fréquemment cité.

II. — Raisons de procédés

Toute méthode, même la plus sûre et la plus rationnelle, ne vaut, personne ne l'ignore, que par la nature des procédés qu'on y applique; et chacun sait également que si la méthode est une et générale, les procédés sont essentiellement personnels et divers. Dans l'enseignement, ils sont à l'instituteur ce que, dans un métier quelconque, les outils sont au praticien : des instruments dont le principal mérite réside moins dans leur valeur intrinsèque que dans l'habileté de celui qui les emploie et dans la confiance qu'ils lui inspirent.

Il ne saurait donc être question un seul instant d'énumérer les nombreux procédés dont les maîtres pourraient faire usage dans l'étude de la composition française, de les analyser, de les comparer et d'en dresser la liste *ne varietur*. Cette recherche serait encore plus vaine qu'incomplète, car c'est un art que d'enseigner, et c'est au maître seul qu'il appartient de trouver les mille moyens qui devront assurer le succès de ses efforts. Pour une telle étude et un tel choix, nul ne peut se substituer à lui.

Mais, cependant, il existe un certain nombre de procédés qui peuvent être signalés en raison du caractère général qu'ils présentent, leur efficacité tenant plus à la nature même des enfants qu'à leur âge, à leur degré de développement intellectuel ou à la personnalité du maître. Ce seront les seuls dont nous aurons à nous préoccuper ici.

1° *De l'importance des interrogations et de leur relation avec la composition française.*

S'il est très difficile de fixer avec rigueur l'étendue et les limites d'une leçon, de la bien ordonner et de l'exposer ensuite avec assez de clarté, de précision et de chaleur communicative pour que le profit en soit certain, il est peut-être plus difficile encore de vérifier dans quelle mesure les enfants se sont assimilé les connaissances qu'elle avait pour but de leur faire acquérir et de les amener à la reproduire selon son ordre, avec ses principaux développements et une correction satisfaisante. Sans méconnaître l'utilité et les bons effets du devoir écrit, l'interrogation, avec ses formes multiples et qui se plient à toutes les exigences comme à toutes les intentions, est certainement le procédé qui se recommande d'une façon plus spéciale à l'attention des maîtres.

Mais encore, pour obtenir de bons résultats, convient-il de savoir comment il faut interroger. Or, cette matière a été traitée ici même (*Revue pédagogique* du 15 janvier 1896) avec une compétence qui me dispense d'insister et avec un développement qui me permet de limiter à quelques préceptes les considérations que comporterait au sujet aussi complexe et aussi délicat.

Les interrogations s'adresseront à l'ensemble des élèves d'une classe, en vertu de ce principe fondamental que, dans les écoles primaires, l'enseignement doit être collectif et simultané; mais, la question une fois posée, un élève désigné fera la réponse. A son défaut, on en désignera successivement d'autres jusqu'à ce que la réponse soit obtenue. — Selon les cas, on exigera une réponse immédiate ou on laissera à l'élève quelques instants pour réfléchir. Plus spécialement, la réponse immédiate sera exigée si la question rentre dans le domaine des faits; au contraire, on accordera à l'élève le temps de la réflexion lorsqu'il s'agira d'obtenir une forme meilleure et plus correcte dans la réponse. — Les maîtres ne se contenteront jamais d'une réponse faite par *oui* ou par *non*; ils exigeront que l'enfant réponde par une phrase ayant un sens complet. — On ne se hâtera jamais de redresser une erreur de fait commise ou une expression improprement employée; on fera toujours faire la correction par l'enfant ou par ses camarades, et on n'interviendra qu'à la dernière extrémité. — Chaque fois que l'on disposera du temps nécessaire, lorsqu'un élève n'aura pu exprimer une idée sous une forme exacte et correcte, et qu'aucun de ses camarades n'aura pu lui venir efficacement en aide, on fera écrire au tableau la phrase telle que les enfants l'auront dite et on la corrigera avec le concours de tous. — Parfois enfin, après avoir remis à chaque élève de la classe une feuille de papier, le maître posera une question bien nettement limitée à laquelle tous devront répondre par écrit dans un temps déterminé. Le temps écoulé, les copies sont relevées pour être corrigées en dehors des heures de classe. C'est l'interrogation écrite, procédé fort ingénieux dont il est aisé de mesurer les avantages.

On voit donc que, bien conduite, l'interrogation obligera l'enfant à une attention soutenue, qu'elle l'incitera à penser vite, à raisonner juste et à s'exprimer correctement, c'est-à-dire qu'elle l'exercera à trouver des idées, à les choisir, à les classer et à les traduire en bon français, et que, par conséquent, quel que soit le sujet auquel on veuille l'appliquer, elle aidera puissamment à apprendre à écrire.

2° Contribution de l'enseignement des autres matières du programme à l'art de la composition française.

A tous les degrés de l'enseignement, si le maître est habile, s'il est vraiment pédagogue, il fera concourir toutes les matières de son programme à assurer le succès de l'œuvre finale qu'il poursuit.

Comme, dans l'ordre primaire, cette œuvre est le développement normal des facultés de l'enfant, qu'il convient principalement de lui offrir des « ouvertures », de le « mettre au large » et de « lui mettre en fantaisie une honnête curiosité de s'enquérir de toutes choses », selon les heureuses expressions de Fénelon et de Montaigne, le maître aura la satisfaction d'avoir réussi dans sa tâche si son élève, ses études achevées, est devenu apte à se former des idées personnelles et s'il est capable de les rendre oralement ou par écrit; car très certainement, on peut et on doit juger, en règle générale, de l'intelligence d'un écolier par la facilité plus ou moins grande qu'il montre à composer, à rédiger et à écrire dans sa langue maternelle. D'où il suit que l'on ne saurait trop répéter que toutes les matières enseignées à l'école primaire doivent prêter un concours efficace et permanent à l'étude du français.

L'instituteur assurera ce concours par l'emploi réfléchi et combiné des deux procédés suivants.

Tantôt, avant d'exposer une leçon, il en écrira le plan au tableau, afin que ses élèves aient constamment sous les yeux, tandis qu'il parle, la suite des idées principales qui constituent le fond même du sujet, et il les développera ensuite successivement selon leur importance. La leçon achevée, il fera copier sur les cahiers le plan inscrit au tableau et demandera aux élèves d'en reproduire les développements. Il leur aura, par conséquent, donné un modèle de composition et de rédaction et les aura obligés à s'exercer au style.

Tantôt, au contraire, il se contentera d'inscrire au tableau le sujet de la leçon et il la développera ensuite oralement (ai-je besoin de dire qu'afin de ne rien livrer au hasard, il suivra toujours le plan qu'il se sera tracé et qu'il aura préalablement consigné sur son carnet de préparation?). Lorsqu'il aura terminé, par des interrogations habilement conduites il fera découvrir les diverses parties du plan qu'il a développé, les consignera au fur et à mesure au tableau, en fera prendre copie et, ainsi qu'il est dit plus haut, exigera, comme exercice d'application, que les élèves reproduisent la leçon aussi fidèlement que possible. Par ce procédé, inverse du premier, et qui peut être appliqué souvent à l'occasion de la lecture, il aura donné un modèle de style et aura exercé ses élèves à composer et à rédiger.

Toutes les matières du programme, sauf l'écriture, le dessin et le chant, se prêtent à l'emploi de ces deux procédés.

3° *De la façon de procéder dans les exercices de composition française et du nombre de ces exercices.*

« Les matières de composition que le maître donnera doivent être travaillées avec soin, et c'est de là que dépend principalement le succès des écoliers. Il faut, comme le remarque Quintilien, leur aplanir dans le commencement toutes les difficultés, et leur donner des

matières proportionnées à leurs forces, et qui soient presque toutes digérées. Après qu'ils auront été pendant quelque temps exercés de la sorte, il ne faudra plus que les mettre, pour parler ainsi, sur la voie, et leur tracer légèrement le plan de ce qu'ils auront à dire, pour les accoutumer peu à peu à marcher seuls et sans secours. Ensuite on ne fera pas mal de les abandonner entièrement à leur propre génie, de peur qu'en prenant l'habitude de ne rien faire qu'avec l'aide d'autrui, ils ne contractent une sorte de paresse et d'engourdissement, qui les empêche de faire aucun effort, et de rien trouver d'eux-mêmes. C'est à peu près ce que nous voyons que font les oiseaux. Tant que leurs petits sont tendres et faibles, ils leur apportent à manger; quand ils sont devenus un peu plus forts, la mère les accoutume à sortir du nid, et leur apprend à voler en voltigeant elle-même à l'entour; enfin, quand elle a essayé leurs forces, elle leur fait prendre l'essor, et les abandonne à eux-mêmes. »

Ainsi s'exprime Rollin dans son *Traité des études*, au chapitre de la composition.

Il est bien certain que, si les enfants éprouvent d'aussi grandes difficultés pour apprendre à composer et à écrire, cela tient surtout à ce qu'au début on n'exige pas qu'ils produisent toute la somme d'efforts dont ils sont susceptibles, qu'on ne les guide pas avec assez de soin et que l'on se contente trop aisément de résultats imparfaits, tandis que, par une erreur contraire, alors qu'ils devraient être entièrement livrés à eux-mêmes, on continue encore à leur donner le plan des sujets qu'ils ont à traiter.

Il importe donc, le sujet une fois choisi, d'obliger les enfants, par les moyens que nous avons indiqués, à trouver les développements qu'il comporte; de ne passer à un autre exercice qu'après s'être assuré qu'il ne leur est pas possible de faire mieux; et, de temps en temps, de leur indiquer seulement la matière du devoir, le titre, en les laissant libres de le traiter à leur gré et leur fournissant ainsi l'occasion de donner la mesure de leurs progrès.

J'ajoute enfin qu'il convient de limiter sagement le nombre des exercices, les résultats ne devant pas être plus favorables, soit qu'on les multiplie, soit qu'on les restreigne à l'excès.

Pour tous ces motifs, je conseillerais de réserver trois leçons par semaine à l'exercice de la composition française. Dans la première, on ferait chercher le plan; dans la seconde, les élèves traiteraient par écrit le sujet; la troisième serait consacrée à la correction.

Dans les deux années du cours élémentaire et dans la première année du cours moyen, les trois leçons auraient une durée égale d'une demi-heure. Dans la seconde année du cours moyen et dans les deux années du cours supérieur, les deux premières leçons seraient chacune d'une demi-heure, tandis qu'on accorderait une heure pour la correction.

Ce système, qui a déjà été expérimenté, a donné de bons résultats.

Mais, de toute façon, quel que soit le nombre des leçons que le maître veuille instituer et quels qu'en doivent être la durée et l'emploi, il n'est pas bon de donner plus d'un sujet à traiter par semaine. Limitons les efforts de l'enfant, et nous ne tarderons pas à constater qu'ils deviennent graduellement plus complets, plus persévérants et plus profitables.

4° De la correction de la composition française.

Corriger un devoir, c'est signaler les erreurs qui s'y sont glissées et remettre toutes choses au point. Mais, s'il importe d'en montrer les parties faibles, il n'est pas moins essentiel d'en faire ressortir les mérites, car, en manquant à cette dernière obligation, on risque fort de décourager l'écolier et de tarir la source de tout progrès.

Le maître, jouant le rôle de critique, doit en posséder toutes les qualités : la science sûre, le goût parfait, le jugement sain et, par-dessus tout, la juste défiance de lui-même, afin que non seulement il classe ses élèves avec la plus absolue impartialité, mais encore pour qu'il ne soit pas porté à apprécier leur travail exclusivement selon le point de vue qui lui est personnel. L'autorité et l'efficacité de ses conseils seront d'autant plus certaines qu'à des connaissances plus profondes et plus étendues il joindra une plus grande indépendance d'esprit, une sincérité plus complète; car se dominant lui-même, s'effaçant le plus possible (et le phénomène ne passe jamais inaperçu aux yeux des enfants), il exercera une action plus pénétrante et plus durable et sera écouté et imité avec plus de déférence et d'abandon.

D'autre part, on a dit avec raison que l'enfant se livre plus volontiers à qui lui témoigne de la confiance et de l'affection. Or, n'est-ce pas déjà aimer l'enfant et n'est-ce pas lui montrer de l'estime que de rechercher ce en quoi il réussit? que de proclamer les efforts qu'il a faits? que de le féliciter des progrès qu'il a accomplis?

Que toujours donc, en de justes proportions, la louange se mêle au blâme. C'est, je le dis en passant, pour exciter et entretenir l'émulation, un moyen qui laisse bien loin derrière lui tout le système compliqué de punitions et de récompenses que l'ingéniosité des maîtres s'est plu à concevoir et auquel ils attribuent, bien à tort, une influence éducative.

Deux parties sont à considérer dans la correction de la composition française : la correction du plan et la correction de la forme, toutes deux devant donner lieu à une note spéciale, dont la moyenne constituera la valeur définitive du travail.

De même que la recherche des idées doit se faire en commun, de même le plan devra être corrigé en classe lorsque les élèves auront été livrés à leurs propres ressources, le titre seul du sujet leur ayant été donné.

Préalablement, le devoir ayant été fait pendant le temps qui lui est réservé, le maître aura emporté les copies chez lui, les aura toutes

lues, annotées et cotées, en aura extrait au fur et à mesure les idées qui lui auront semblé bonnes, les aura classées et aura ainsi reconstitué un travail type dont il donnera plus tard lecture en indiquant les copies où il en aura puisé les éléments.

Ensuite, il reprendra toutes les copies afin d'en corriger la forme. Il ne se bornera pas à souligner les fautes; mais aux phrases mal construites, aux tournures vicieuses et aux expressions impropres, il substituera toujours au-dessus ou en marge les phrases, les tournures et les expressions qui auraient dû être employées de préférence. Et, de même qu'il a attribué une note au plan, il en attribuera une seconde au style.

Lorsque le sujet aura été mal compris par le plus grand nombre ou lorsque le style aura été jugé trop inférieur, le travail devra être recommencé après la correction orale, car il importe, ainsi que je l'ai déjà dit, de ne pas accoutumer les enfants à se contenter d'un effort insuffisant.

Si le sujet a été bien traité par un ou par plusieurs élèves, comme marque spéciale d'encouragement et de satisfaction on donnera lecture des bonnes copies. Egalement, s'il se trouve quelques devoirs manifestement négligés, il en sera donné publiquement lecture, et ce sera un mode de blâme auquel on devra attribuer la plus grande importance.

Enfin, chaque fois que les circonstances le permettront, et spécialement lorsque les élèves seront exercés pour la première fois à un genre nouveau, on lira comme modèle le sujet traité par un bon écrivain.

La correction ainsi comprise et pratiquée exige assurément beaucoup de temps et de soins; mais comme on ne peut faire faire utilement à des enfants d'école primaire qu'une composition française par semaine, que c'est le seul exercice qui doive absolument être corrigé en dehors des heures de classe et que, d'ailleurs, il n'est pas d'autre procédé qui permette de contrôler sérieusement le travail et les progrès des élèves, nul doute que les maîtres, leur attention éveillée, ne se fassent un devoir rigoureux de l'adopter et de le mettre en pratique avec le zèle et le dévouement que nous sommes accoutumés à leur voir apporter dans toutes les mesures qui sont signalées à leur intelligente activité.

CONCLUSION

Des considérations que je viens de développer ressort principalement la nécessité de ne rien livrer au hasard dans l'étude de la composition française.

Je conclurai donc en adjurant les maîtres d'établir à l'avance, pour chacun des cours de leur école, le programme développé de cet enseignement et de l'appliquer ensuite avec résolution. J'ai l'intime conviction qu'ils ne tarderont pas à recueillir les fruits de leurs préoccupations et de leur persévérance.

T. NAUDY.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

IMAGINATION ET RÉALITÉ EN ASTRONOMIE

I

Les sciences, a dit Aristote, sont filles de l'étonnement. Aucune branche du savoir humain n'a mieux vérifié cette maxime que l'étude du ciel. Il a fallu bien des siècles pour faire apercevoir dans le cours paisible et régulier des astres une mine inépuisable de réflexions et de recherches. Les phénomènes imprévus, éclipses totales, apparitions de comètes et de météores, ont contribué bien davantage à ouvrir les voies où travaillent aujourd'hui tant de patients chercheurs. Il n'y a là rien qui doive nous surprendre. La satisfaction purement intellectuelle que donne la possession de la vérité n'a jamais été que le partage d'une élite. Mais quoi de plus propre à émouvoir les imaginations paresseuses, à stimuler la curiosité publique, que ces manifestations grandioses, visibles à la fois pour des nations entières?

L'intérêt personnel, la superstition, ont aussi contribué pour leur part à détourner l'astronomie de sa voie véritable. Longtemps les hommes se sont plus à voir dans les phénomènes célestes le signe des grands événements. Ils ont tenté de lire dans les conjonctions fortuites des astres le secret de leur avenir. En Allemagne comme en Chine, les astronomes attachés aux maisons princières ou royales avaient pour fonction principale de prédire des éclipses et de formuler des horoscopes. Enregistrer des faits nouveaux, noter des heures, mesurer des angles, était pour eux une diversion, plus faite pour leur procurer quelque satisfaction personnelle que pour accroître les émoluments ou la considération dont ils jouissaient. Les gens avisés ne manquaient pas pour les rappeler au souci de leurs devoirs et de leur intérêt. Eux-mêmes se croyaient tenus de s'excuser devant le public du temps donné à ces recherches spéculatives, qui devaient constituer leur meilleur titre aux yeux de la postérité. Quelques-uns, cependant, voyaient mieux et plus loin. Képler ne cache pas le regret qu'il éprouve

d'avoir donné une si grande part de son temps à l'astrologie. Et s'il évite de heurter de front les préjugés de son époque, on voit aisément qu'il nourrit des sentiments peu tendres pour cette fille de l'astronomie, progéniture encombrante et dont l'utilité, nous dit-il, se borne à nourrir sa mère.

De nos jours les exigences du public et des gouvernements vis-à-vis des astronomes se sont grandement modifiées. Nous ne voyons plus, en Occident du moins, d'astrologues entretenus aux dépens du budget. Mais l'imagination, désormais consignée à la porte des observatoires, n'a pas abdiqué son empire au dehors. Le public ne s'est pas résigné à voir les astronomes se cantonner dans la discussion des faits observés. Il ne veut pas admettre que tant de veilles laborieuses, tant d'habiles inventions mécaniques, n'aboutissent qu'à diminuer l'incertitude qui subsiste sur certains chiffres. Il lui faut des résultats susceptibles d'une application plus directe à la vie pratique. Si l'observation des astres n'éclaire plus le mystère de nos destinées, ne saurait-elle nous conduire à prévoir le temps? Ne peut-elle nous mettre en rapport avec les êtres intelligents qui doivent — l'hypothèse est trop séduisante pour que l'on y renonce — peupler les autres planètes? N'est-ce pas à elle, enfin, de nous retracer l'avenir et le passé de la Terre, en dehors de la brève période qu'embrassent les documents archéologiques?

Tout astronome de profession a dû subir un jour ou l'autre l'épreuve de ces questions indiscrètes. L'état présent de la science n'autorise pas, il faut en prendre son parti, des ambitions si vastes. Il faut y voir un legs fâcheux du passé plutôt qu'un pressentiment de conquêtes prochaines. L'un des résultats du mouvement intellectuel par où s'est ouverte la période moderne a été d'assujettir les sciences d'observation à une discipline plus sévère. Elles ont dû échanger leur domaine vaste, mais chimérique, pour une voie nettement tracée, mais étroite et d'un parcours difficile. Pour les esprits amoureux de vérité et de précision, mais pour ceux-là seuls, des résultats numériques lentement accumulés seront une compensation suffisante du terrain perdu.

Aussi l'opinion générale accuse-t-elle d'excès la réaction qui a restreint dans de sages limites le rôle de l'hypothèse en astronomie. De l'œuvre des hommes éminents qui ont laissé leur trace dans

la science, elle retient de préférence ce qui s'y trouve de problématique et d'aventureux. Les cosmogonies de Kant et de Laplace, les théories de Herschel sur l'évolution des nébuleuses, prennent dans l'opinion de lecteurs superficiels une importance relative, un degré de certitude que leurs auteurs eux-mêmes ne leur attribuaient pas. Le chercheur consciencieux, absorbé dans l'étude patiente des faits, dans les longs calculs qui doivent en faire jaillir la lumière, ne doit compter que sur l'estime d'un petit nombre de confrères. En vain il attendrait sa récompense de la faveur publique. Celle-ci s'attachera plutôt à quelque écrivain d'avant-garde, esprit aventureux et brillant, habitué à passer les frontières que trace une critique scrupuleuse, et à trancher avec une témérité superbe les plus difficiles problèmes.

Il serait vain d'espérer que le grand nombre des hommes qui s'intéressent aux sciences sans en avoir fait l'objet d'études spéciales puissent apprécier exactement la somme d'efforts et de réflexions que réclament aujourd'hui les moindres progrès de l'astronomie. S'imaginer que, dans ces conditions, ils s'abstiendront de toute critique sur la stérilité apparente des établissements officiels serait montrer peu de connaissance de la nature humaine. Si tout se passait en sous-entendus et en joyeuses épigrammes, les astronomes pourraient continuer leur travail et laisser dire. Mais la déception éprouvée est sujette à se traduire sous une autre forme. On se demande si ces mathématiciens, toujours plongés dans leurs chiffres, ne seraient pas les esclaves de formules hiératiques et de traditions aveuglément subies. On rêve une revanche du simple bon sens contre la déduction poussée à l'excès. On arrive à révoquer en doute les lois les mieux établies par le raisonnement dès qu'elles ne tombent pas sous les sens. Au besoin, pour se rendre la victoire plus facile, on imputera à Copernic ou à Newton des théories qui furent toujours loin de leur pensée. On leur reprochera de placer le Soleil immobile au centre du monde, de faire des principes de la dynamique des axiomes manifestes et non des vérités d'expérience. Certains de ces novateurs s'opposent à ce que la Lune tourne sur elle-même. D'autres défendent à la Terre de circuler autour du Soleil, et les juges prévenus qui condamnèrent Galilée trouvent dans nos publicistes modernes des auxiliaires inattendus.

Ces insurrections ouvertes ne sont pas, il faut l'avouer, chose fréquente. La grande majorité continue d'accepter docilement les conclusions de la science. Elle veut bien admettre qu'il n'y a pas de conspiration ourdie entre les observatoires et les académies pour étouffer la vérité. Une adhésion raisonnée nous plairait davantage; mais il ne faut pas trop exiger. Ces tendances rétrogrades constituent, en tout cas, un phénomène curieux à étudier. Nier les mouvements planétaires, ou inventer pour en rendre compte des forces fictives, sont des exercices auxquels se plaisent certains esprits, amoureux de la logique, mais incapables de se plier à l'étude impartiale des faits. Ainsi font, dans l'ordre des mathématiques pures, les chercheurs obstinés de la quadrature du cercle ou de la trisection de l'angle. L'expérience montre que ces maladies intellectuelles sont étrangement difficiles à guérir. En général, ces hardis échafaudeurs de systèmes affirment plus qu'ils ne prouvent et invoquent mal à propos l'évidence. Les renvoyer à l'école, c'est faire dégénérer, sans autre résultat, les discussions en querelles acerbes. Si nous ne pouvons les convaincre, souhaitons du moins qu'ils n'aient pas trop d'imitateurs, et qu'un enseignement élémentaire lucide et logique préserve pour l'avenir les jeunes intelligences de pareils naufrages.

II

Si les écarts de l'imagination sont particulièrement dangereux en astronomie, c'est justement parce que l'hypothèse a dans cette science un rôle nécessaire. L'observation pure et simple, même complétée par la déduction mathématique, est loin de satisfaire la curiosité légitime qu'éveille en nous l'étude du ciel. Sans doute, l'astronomie de position, celle qui vise à prédire les révolutions des corps célestes, tend de plus en plus à prendre le caractère d'une science déductive. On peut, par une fiction commode, et à certains égards justifiée, négliger les dimensions des planètes et les supposer réduites à de simples points. La recherche de leurs mouvements se ramène alors à un problème de mathématiques pures, excessivement compliqué, il est vrai. On n'a pu l'aborder encore que par des voies approximatives et détournées. Les solutions obtenues n'en possèdent pas moins un degré surprenant d'exactitude. Elles

permettent de représenter les observations anciennes aussi bien que les modernes. Les écarts qui subsistent entre l'expérience et le calcul accusent bien plus souvent l'imperfection de nos moyens de mesure que les lacunes de la théorie. La loi de Newton, sortie victorieuse de ces innombrables épreuves, a donné une démonstration encore plus éclatante de son efficacité lorsque, entre les mains d'Adams et de Le Verrier, elle a permis d'affirmer l'existence d'une planète nouvelle et d'indiquer approximativement sa position. Quelques légères anomalies existent encore, notamment dans les théories de la Lune et de Mercure; mais l'expérience du passé permet d'envisager leur explication comme un simple problème d'analyse, qui n'exigera l'introduction d'aucune cause physique encore inconnue.

Il s'en faut bien que tous les chapitres de l'astronomie présentent au même degré les allures d'une science achevée. Cela est manifeste en particulier pour l'astronomie physique. La fiction qui consiste à réduire le Soleil et les planètes à de simples points matériels est d'un caractère essentiellement provisoire. Elle est trop loin de satisfaire notre légitime curiosité. Même vus à l'œil nu, plusieurs des corps célestes ont un diamètre apparent sensible, et le raisonnement nous montre que la plupart d'entre eux, comparés à la Terre, possèdent des dimensions gigantesques. On voit déjà s'ouvrir un vaste champ pour l'hypothèse, et l'emploi d'instruments puissants a pour premier résultat d'étendre et de compliquer le problème plutôt que d'en préciser les termes. Nous pouvons, en effet, apercevoir sur les astres les plus voisins de nous une multitude de détails; mais dès qu'on tente de les interpréter, les obstacles surgissent, et les divergences se prononcent entre les plus habiles observateurs. Tantôt les accidents de la surface des planètes n'offrent qu'un caractère vague et temporaire, et peuvent être mis sur le compte d'illusions d'optique. Tantôt ils dénotent des conditions physiques totalement différentes de celles que nous pouvons observer autour de nous, ou même reproduire par l'expérience. Ce n'est pas tout : les détails que les plus puissants instruments nous font apercevoir sur le Soleil ou sur les planètes (la Lune exceptée) doivent déjà mesurer, pour être perceptibles, plusieurs centaines de kilomètres en tous sens. Ils peuvent, on le conçoit sans peine, correspondre à des formations

extrêmement complexes, que l'on chercherait vainement à comprendre dans une même synthèse géologique. L'analyse spectrale, la photométrie donneront des indications utiles, mais celles-ci ne seront le plus souvent que des moyennes relatives à des régions d'une étendue égale ou supérieure à celle de l'Europe.

En présence de données aussi incomplètes, le champ s'ouvre illimité pour les hypothèses; mais leur vérification sera la plupart du temps impossible, et l'on devra se contenter de les classer par ordre de vraisemblance. Il est difficile que l'astronome échappe entièrement aux préoccupations de ceux qui l'entourent. Constater à la surface de la Lune des modifications certaines et permanentes, découvrir sur Mars les effets d'une activité intelligente et systématique, ce seraient à coup sûr des progrès éclatants, et qui jetteraient sur leur auteur une illustration méritée. Mais celui qui assignera à ses efforts un but aussi étroitement limité gardera bien difficilement l'impartialité nécessaire pour prononcer sur de faibles indices. Il serait plus sage et plus conforme à la dignité de la science de ne pas encourager des espérances que rien ne justifie. La question de savoir si les astres que nous pouvons apercevoir de la Terre sont habités est évidemment prématurée. Que les observateurs arrivent d'abord à s'entendre sur les véritables apparences de la surface des planètes. Vouloir attribuer à chaque détail noté, douteux ou certain, une signification précise, c'est ouvrir la carrière toute grande à la fantaisie, et jeter un discrédit immérité sur la saine méthode, qui veut que l'on assure chaque fois le terrain gagné avant de tenter un nouveau progrès.

On ne doit pas oublier, en effet, que les observations les plus intéressantes de l'astronomie physique portent sur des objets qui sont, dans des instruments puissants, à la limite de la visibilité. Dans ces conditions, ce n'est pas assez, pour être sûr de ce qu'on a vu, d'y regarder à deux fois, il faudrait y faire regarder les autres. Quoi de plus simple, dira-t-on : n'a-t-on pas toujours sous la main un ami, un assistant, une personne ignorante de ce qu'elle doit voir, et d'autant plus en état d'émettre un verdict impartial? L'expédient est moins simple qu'il ne le paraît. Tout le monde n'est pas à même, sans préparation, de se servir utilement d'une lunette puissante. L'œil, considéré comme réceptacle de sensations, s'use et s'affaiblit à la longue; employé comme moyen de

perception et de mesure, il s'affine et se perfectionne. Le témoin appelé pour vérifier une observation délicate manquera presque toujours de l'éducation nécessaire, et n'apercevra, en définitive, que ce qu'on aura voulu lui faire voir.

Rien ne saurait donc remplacer le contrôle vigilant que l'astronome doit exercer lui-même sur ses propres observations. Il ne doit livrer au public que des résultats indubitables; ou, s'il s'écarte de cette règle, il ne le fera qu'avec toutes les réserves nécessaires pour qu'on ne se méprenne pas sur sa pensée. Mais vouloir lui interdire, dans le domaine intime de la réflexion et de la recherche, de dépasser le cadre des faits acquis, serait une sévérité injuste autant que préjudiciable au progrès de nos connaissances. Attendre, l'œil fixé sur le ciel, que des objets nouveaux se présentent, comparer minutieusement des photographies ou des cartes, tout cela n'est pas un programme capable d'alimenter longtemps le zèle des chercheurs. Ce n'est pas trop, pour leur faire affronter des veilles pénibles et assidues, que l'espoir raisonné de mettre la main sur une vérité nouvelle. Il faut qu'ils aient toujours devant les yeux le moment où ils prendront possession, au nom de l'intelligence humaine, de quelque coin ignoré de l'univers. Or, où cet attrait de l'inconnu prend-il sa source, sinon dans nos facultés imaginatives ? Hypothèses audacieusement conçues, longuement mûries, patiemment vérifiées, telle est en trois mots l'histoire des découvertes mémorables.

Si l'on en croit certains pêcheurs à la ligne, l'unique secret, pour prendre beaucoup de poisson, est de tremper le plus longtemps possible son fil dans l'eau. On aurait tort de considérer cette maxime comme applicable à la pratique de l'astronomie. L'assiduité sans doute est une condition de succès. Une pensée directrice, nette et persévérante, en est une autre, plus importante. Il se trouve, en définitive, que les travaux qui ont le plus honoré et servi la science sont sortis d'observatoires placés sous un climat rude et nébuleux. Si Herschel et W. Struve, pour ne citer que les fondateurs de dynastie, ont laissé derrière eux une œuvre si vaste, c'est qu'ils se sont toujours donné le temps de la réflexion. Prompts à former des conjectures, mais lents à les jeter en pâture à la curiosité publique, ils s'attachaient avant tout à leur donner une base solide sur le terrain des faits. Ils semblaient

n'avoir souci ni d'étendre leur réputation, ni de s'assurer la priorité de leurs découvertes. Le temps, qui n'a cessé de grandir leurs noms à mesure que tant d'autres s'effacent et déclinent, a suffisamment prouvé que leur méthode était la bonne.

III

Les considérations qui précèdent trouvent plus ou moins leur application dans tous les chapitres de la science du ciel. L'astronome occupé de fixer pour l'avenir les positions des astres n'a guère à redouter les écarts de l'imagination. La loi de Newton lui trace une route laborieuse, mais bien frayée, dont il n'y a ni sécurité ni profit à s'écarter. L'événement se charge de montrer, dans un délai ordinairement assez court, si les calculs sont erronés ou si les observations qui ont servi de point de départ sont fautives. L'invention et la synthèse prendront, comme nous l'avons dit, une place plus large dans l'astronomie physique. Les indices recueillis y sont faibles; les théories divergent dès leurs premiers pas, et se ressentent à un haut degré de la disposition d'esprit propre à leurs auteurs. Le contrôle, ici, doit résulter de la multiplicité des épreuves, du progrès lent, mais continu, des instruments d'optique. L'étude de la surface des astres, en raison des analogies ou des contrastes qu'elle offre avec le monde que nous habitons, possède un intérêt en quelque sorte plus intime et plus humain que toute autre branche de l'astronomie. Peu d'esprits résistent à la séduction qu'elle exerce. Beaucoup ne savent pas assez s'en défendre et s'égarent en des rêveries qui tiennent plus du roman que de la science. Chaque belle nuit, chaque journée sereine voient de nombreux télescopes se tourner vers le Soleil ou les principales planètes. Plus d'un observateur patient et sagace consacre à l'étude de Mars ou de la Lune la majeure partie de son existence active. Chacun d'eux, sans doute, désire avant tout produire une théorie vraisemblable et neuve; mais ils savent aussi qu'ils feront une œuvre utile en déblayant le terrain, et en montrant l'insuffisance des explications fournies antérieurement. Il est difficile qu'une théorie erronée, si spécieuse qu'elle soit, résiste longtemps à ces assauts mille fois répétés.

Mais l'ambition des astronomes ne s'est pas contentée des

espaces célestes, librement ouverts à nos regards jusqu'à d'incalculables distances. Elle a récemment entrepris la conquête d'une autre région inconnue, jusque-là domaine exclusif de la fantaisie poétique ou des légendes religieuses. Nous voulons parler de l'intérieur du globe terrestre. Ici les limites de l'observation sont bien vite atteintes, et le contrôle des hypothèses, même les plus précises, est malaisé. Les phénomènes volcaniques, les soulèvements montagneux, les travaux de l'industrie humaine, ne nous renseignent que sur une couche superficielle, d'épaisseur minime par rapport aux dimensions de la Terre. Il semble à première vue qu'il n'y ait aucun espoir d'établir une théorie rationnelle et définitive. Et cependant les travaux accomplis dans cet ordre d'idées comptent parmi les plus ingénieux et les plus profonds que l'étude de la nature ait suscités. On nous permettra d'entrer dans quelques détails sur ce sujet, qui nous montre l'astronomie faisant appel à l'esprit d'invention dans une mesure aussi large que le firent jamais les mathématiques ou la poésie.

Du jour où la loi de la gravitation eut fait rentrer dans le domaine de l'analyse les révolutions célestes, on ne tarda pas à penser qu'elle devait régir aussi le mouvement de la Terre autour de son centre de gravité. Ce mouvement se réduit, à première vue, à une rotation autour d'un axe, de direction invariable dans l'espace, et venant rencontrer la surface de la Terre toujours au même point. Si l'on compare des observations séparées par un long intervalle, on trouve que la direction de l'axe n'est pas réellement fixe par rapport aux étoiles. Une approximation plus satisfaisante consiste à le regarder comme décrivant un cône de révolution autour d'une perpendiculaire au plan de l'écliptique. Ce mouvement, connu des anciens, se nomme la précession, et s'accomplit dans une période de vingt-six mille ans. Une étude plus attentive a révélé à Bradley une oscillation d'amplitude beaucoup moindre, qu'on a appelée la nutation, et dont la période (dix-neuf ans environ) correspond à la révolution des nœuds de la Lune.

Newton a eu le premier l'intuition que ces dérangements de l'axe du monde ne se produiraient pas si la Terre pouvait être assimilée à une sphère également dense en toutes ses parties. Mais cette régularité de forme et de constitution n'existe pas. Notre globe est aplati vers les pôles et renflé à l'équateur. Ce fait est

mis en évidence soit par la variation de la pesanteur avec la latitude, — variation qui elle-même se révèle par l'observation du pendule, — soit par la mesure des latitudes, combinée avec celle des arcs de méridien. L'aplatissement de la Terre n'avait encore été l'objet, à la fin du XVIIe siècle, d'aucune mesure digne de confiance. Tenant sa réalité pour probable, Newton en fit le point de départ de ses raisonnements, et montra que l'attraction de la Lune sur le renflement équatorial était la source du phénomène de la précession. La méthode suivie par lui pouvait se concilier avec les hypothèses les plus variées sur la constitution intérieure de la Terre, et ne se prêtait pas aux évaluations numériques. Un progrès capital fut accompli dans cette direction quand parurent les mémorables travaux d'Euler sur le mouvement des solides. Si compliquée, si irrégulière que soit la structure d'un corps, on peut définir trois grandeurs, appelées moments principaux d'inertie, dont la connaissance suffirait pour déterminer le mouvement ultérieur, s'il n'y avait pas de force étrangère. Dans le cas de la Terre, les forces extérieures sont assez bien connues pour que l'on puisse déduire de l'observation une relation numérique entre les moments principaux. Toutes les hypothèses que l'on pourra faire sur l'état intérieur du globe se trouvent ainsi soumises à un critérium très précis. L'application, toutefois, n'en sera légitime que si la Terre peut être réellement assimilée à un corps solide. Elle devra être réservée si une notable partie du globe se comporte comme une matière fluide ou plastique.

L'eau des océans ne représente pas une masse assez forte pour infirmer la conclusion qui précède. Mais ne se peut-il pas que l'intérieur de la Terre soit à l'état fluide ou pâteux? Des faits incontestables appuient cette manière de voir. Tels sont l'accroissement de température avec la profondeur dans les puits de mine, l'état gazeux ou liquide des déjections volcaniques, la forme extérieure du globe, qui diffère très peu, comme l'on sait, d'un ellipsoïde de révolution. Or, on a démontré depuis longtemps que telle serait la figure d'équilibre d'une masse fluide homogène, tournant autour d'un axe fixe, et soumise à l'attraction mutuelle de ses différents points. Il est vrai que l'hypothèse de l'homogénéité ne se soutient pas. L'aplatissement calculé dans cette supposition est en désaccord avec celui que fournissent les mesures

géodésiques. Non seulement la densité à la surface est variable, mais sa valeur moyenne n'est pas la moitié de la densité générale de la Terre, déterminée par Cavendish et par plusieurs autres physiciens. L'écart peut s'expliquer en imaginant de grandes masses métalliques accumulées vers le centre, mais cela même n'est pas nécessaire. Si la Terre était fluide et composée d'une seule substance, la pression au centre atteindrait 1,700,000 atmosphères, et il est impossible que la densité de masses minérales, soumises à des forces aussi intenses, ne varie pas dans des limites étendues. Enfin, si la Terre était homogène, la pesanteur devrait décroître à mesure que l'on s'enfonce dans les puits de mine. Le contraire a lieu, ainsi que l'ont montré les expériences d'Airy et de M. de Sterneck.

Il faut donc, de toute nécessité, admettre une densité croissante de la surface au centre. Les profondes recherches de Jacobi, si heureusement complétées par M. Poincaré, sur l'équilibre des masses fluides homogènes, n'en gardent pas moins un haut intérêt théorique, mais on ne doit pas leur demander un aperçu, si lointain qu'il soit, de l'histoire ancienne de la Terre. Même dans l'hypothèse cosmogonique de Laplace, on ne peut guère admettre que la nébuleuse primitive ait été homogène. Elle aurait dû être prodigieusement raréfiée, et où trouver alors le frottement intérieur nécessaire pour assurer une rotation uniforme de tout l'ensemble?

Peut-on, en cessant de regarder la Terre comme une masse homogène, continuer à la traiter comme fluide à l'intérieur? Cela même est contestable. Les phénomènes de précession et de nutation s'expliquent bien, en somme, dans l'hypothèse d'un globe solide. En serait-il de même si une notable portion de la matière qui le compose pouvait éprouver des déplacements indépendants? Des physiciens illustres, Hopkins, lord Kelvin, ont cru démontrer le contraire. Dans leur opinion, si la portion solide était réduite à une mince écorce, les soulèvements de cette couche, provoqués par l'attraction luni-solaire, altéreraient dans une grande mesure le phénomène des marées et celui de la nutation. Pour ne pas se déformer ou se rompre, cette enveloppe superficielle devrait être composée de matériaux d'une ténacité excessive, comparable ou supérieure à celle de l'acier. L'invariabilité à peu près complète

des latitudes, la régularité du flux de la mer, nous conduisent donc à regarder la Terre comme solide. Les éruptions volcaniques s'expliqueraient par la rupture de poches liquides ou gazeuses d'une étendue relativement faible.

Mais si la Terre n'est pas actuellement fluide, la régularité de sa forme générale indique bien qu'elle a dû l'être à une époque antérieure. On ne peut donc guère se refuser à croire qu'au moment où la solidification a commencé, notre globe se trouvait en équilibre relatif sous la forme d'un ellipsoïde de révolution aplati. C'est à la géodésie qu'il appartient de déterminer les dimensions de cet ellipsoïde. Tâche délicate, et bien éloignée encore de son achèvement, car les triangulations exécutées n'embrassent qu'une petite partie de la surface des continents, et leurs résultats se compliquent presque partout d'irrégularités locales. Ce n'est pas seulement dans les régions accidentées, c'est au milieu de plaines unies comme celles qui entourent Berlin ou Moscou. que l'on voit la verticale s'écarter de plusieurs secondes de sa direction théorique. Fait non moins singulier : le voisinage des grands massifs montagneux n'exerce pas sur la direction de la pesanteur l'influence que lui attribue le calcul. Il semble qu'à chaque soulèvement du sol corresponde un vide souterrain ou un défaut de densité intérieure qui rétablisse à peu près l'équilibre. Sans entrer dans le détail des hypothèses géologiques par lesquelles on a tenté d'expliquer cette anomalie, nous devons la signaler comme un des plus sérieux obstacles au progrès de nos connaissances sur la forme exacte du globe. La solution nous apparaît comme plus éloignée encore, s'il est vrai que les latitudes géographiques soient sujettes à des oscillations très sensibles, dont ni l'amplitude, ni la durée ne peuvent être considérées comme entièrement fixes.

Dès à présent, toutefois, on peut dire que l'ellipsoïde de révolution se rapproche, plus que toute autre surface géométriquement définie, de la forme générale de la Terre, et l'on peut en assigner les éléments avec une exactitude assez grande. Il s'agit maintenant d'aborder le problème de la constitution intérieure. Clairaut a émis l'opinion, d'ailleurs très vraisemblable, que les matériaux du globe ont dû se superposer par ordre de densité décroissante, du centre à la périphérie, et que les surfaces d'égale densité

doivent être aussi des figures d'équilibre, c'est-à-dire des ellipsoïdes de révolution de même centre et de même axe. Il ne reste plus à déterminer que la rapidité plus ou moins grande avec laquelle varie la densité quand on passe d'une couche à l'autre. Sans même franchir ce dernier pas, on déduit de l'hypothèse de Clairaut deux conséquences importantes, susceptibles d'être contrôlées par l'observation directe. La première, c'est que l'intensité de la pesanteur doit varier avec la latitude suivant une loi simple, dont l'expression ne renferme que deux paramètres arbitraires. La seconde, c'est que l'aplatissement d'un corps céleste dont on connaît la vitesse angulaire de rotation tombe entre deux limites, dont on peut fixer les valeurs numériques. La théorie de Clairaut se tire à son honneur de ces deux épreuves. Combinée avec les observations du pendule, elle donne pour l'aplatissement de la Terre une valeur concordante avec celle qu'indiquent les mesures géodésiques. Elle attribue à Jupiter et à Saturne des aplatissements très notables, au Soleil et aux autres planètes une forme presque exactement sphérique. Regarder comme fortuit un parallélisme aussi net entre la théorie et les faits serait évidemment contraire à toutes les règles d'une saine logique.

D'éminents mathématiciens ont considéré les vues de Clairaut comme assez bien établies pour servir de point de départ à des travaux étendus. Si l'on se borne aux conséquences qui viennent d'être énoncées, peu importe la loi que l'on adopte pour exprimer les aplatissements successifs des couches d'égale densité. Il suffit que ces couches aillent en se rapprochant de la forme sphérique à mesure que l'on descend vers le centre du globe. Mais si l'on veut préciser davantage, la théorie de la figure de la Terre acquiert de nouveaux points de contact avec la géodésie, avec l'astronomie sidérale, avec les observations du pendule. Ainsi apparaissent toute une série de vérifications expérimentales auxquelles il s'agit de satisfaire. Les formules proposées sortent plus ou moins heureusement de ces multiples épreuves. En fait, le choix du géomètre est plutôt dirigé par le souci de ne pas se laisser entraîner à d'inextricables calculs. Dût-on même arriver à représenter d'une manière parfaite tout l'ensemble des faits connus, on aurait tort de se croire en possession d'une vérité définitive, et dispensé de tout effort ultérieur. Cette illusion, si l'on avait pu l'entretenir,

aurait été détruite par un récent travail de M. Hamy. Ce jeune géomètre a prouvé, en effet, que si une masse fluide, tournant sur elle-même, peut bien être limitée par un ellipsoïde de révolution, il est impossible qu'à l'intérieur les couches de séparation entre les régions de densité inégale soient aussi des ellipsoïdes.

La théorie de Clairaut, et celles par lesquelles on a tenté de la compléter, entraînent donc, si l'on veut les prendre au pied de la lettre, des contradictions mathématiques. Cela veut-il dire qu'elles doivent être mises au rang des curiosités historiques, ou même qu'elles aient perdu de leur importance à titre de représentation approximative des faits? Raisonner de la sorte serait méconnaître l'esprit des sciences d'observation. Il est vain d'espérer qu'une formule analytique, si compliquée qu'on la suppose, puisse traduire fidèlement une réalité concrète. La description de l'intérieur de la Terre, si jamais elle devenait possible, constituerait une science plus complexe, plus riche de détails que la géographie elle-même.

On jugera par cet exposé, que nous aurions voulu rendre moins aride, au prix de quels patients efforts s'obtiennent aujourd'hui les moindres progrès dans la connaissance de l'univers. Ce ne sont pas là, il faut en convenir, les moissons exubérantes que l'opinion générale, un peu prompte à s'enflammer, nous suppose prêts à recueillir. Plusieurs générations passeront peut-être avant que les vérités déjà entrevues puissent être considérées comme acquises. Il n'est pas à craindre toutefois que les travailleurs manquent à cette tâche ingrate. Rien n'est plus honorable pour la science de notre temps que de voir ses représentants les plus éminents engagés dans une voie où la faveur publique ne les porte pas et où cependant de fidèles disciples les suivent, sans grand espoir d'atteindre le terme. Laissons à la postérité le soin de décider quels sont, parmi les artisans de l'œuvre commune, ceux dont elle voudra sauver les noms de l'oubli; mais qu'il nous soit permis de voir, dans l'énergie désintéressée dont les astronomes modernes nous offrent l'exemple, un signe de cette élévation morale que la science a de tout temps inspirée à ceux qui la cultivent.

P. Puiseux.

LECTURES VARIÉES

Du travail et de ses conditions.

[Ce titre est celui d'un livre que notre ami et collaborateur M. Hector Depasse a fait paraître l'année dernière. M. Spuller, alors retenu à Sombernon par les premières atteintes du mal qui l'a emporté si prématurément, nous avait écrit qu'il désirait donner à la *Revue pédagogique* un article sur ce livre, pour lequel il avait une grande estime. Nous ne pouvons mieux faire aujourd'hui que d'en détacher quelques passages; nous les empruntons aux chapitres II et III; dans l'un, l'auteur expose ce que c'est, suivant lui, que le travail humain; dans l'autre, il considère l'instruction comme la première des conditions du travail et de ses progrès. — *La Rédaction*.]

Le travail et l'homme.

La question du travail n'est pas une simple question de salaire quotidien ou mensuel. Tristes et bas esprits, ceux qui s'imaginent résoudre le problème par une somme d'argent. Le travail humain comprend une foule d'éléments moraux, des plus délicats, que nous commençons seulement à démêler....

Qu'est-ce donc que le travail?

Le travail était jadis une propriété.

Le travail est aujourd'hui, dit-on, une marchandise dont le prix s'élève ou s'abaisse suivant la demande, et qui parfois ne trouve pas d'acheteurs.

De ces deux définitions qui ne valent rien, la première est la moins imparfaite. Le travail, c'est-à-dire la faculté de travail, a sans doute quelque ressemblance avec une propriété qui serait toute morale. Mais il faut reconnaître que c'est un genre de propriété mal protégé par nos lois, et dont le maître n'a qu'un usage singulièrement précaire et caduc. Le propriétaire d'un bien matériel crierait avec terriblement de raison que la société le laisse en proie à la déprédation et au pillage, s'il voyait soumis à pareil régime sa maison, son champ ou sa caisse.

La définition tirée de la « marchandise » est encore beaucoup plus choquante....

Le travail n'est pas un objet de vente et d'achat, si l'homme ne l'est lui-même, et, pense-t-on que le travail a ce caractère, on est alors bien proche du négrier qui fait une marchandise de l'homme. L'évidence de ce rapport ne peut échapper qu'à des esprits entièrement adonnés au préjugé courant et au train de la vie qui les précipite.

Il est impossible à tout homme de notre civilisation et de notre temps, qui répudie avec horreur l'idée de l'homme-instrument, de

l'homme-outil, de l'homme esclave, il lui est impossible d'admettre, s'il y réfléchit, l'idée du travail marchandise. S'il est bien établi que l'homme ne peut plus acheter un homme, il ne peut pas davantage acheter pour son profit et bénéfice la faculté de travail d'un homme libre.

Le travail est si peu une marchandise que l'un ne saura jamais ce qu'il vend, ni l'autre ce qu'il achète. Vous m'achetez ma puissance d'effort, ma faculté de travail pour une heure, pour un jour, pour un temps ou pour une tâche déterminés, mais voici que déjà, et malgré moi, mon énergie est tombée de moitié, dès que j'ai le sentiment de l'avoir vendue.

La conscience la plus délicate est ici forcément en défaut par suite de la situation étrangement fausse où elle est placée. Comment tiendrait-elle un marché immoral et chimérique, conclu sans son aveu, un pacte qui répugne à sa nature autant qu'à la nature du travail lui-même? Elle ne vit que de liberté et d'initiative, le travail aussi : une initiative qui s'est vendue, louée, sacrifiée, qui s'est littéralement suicidée, comment serait-elle encore l'initiative vivante et agissante? C'est demander l'impossible.

L'homme généreux, qui a ce sentiment intime qu'il s'est vendu à temps, qu'il a livré sa faculté de travail à l'exploitation et au profit d'un autre homme, s'efforcera d'abord de remplir son engagement dans sa rigueur; on en a vu, de ces hommes admirables, dépassant même leur faculté de travail, se raidir contre la souffrance et succomber enfin à la tâche, comme ces sublimes chevaux de sang qui tombent, les veines brisées, pour une gageure impossible. En ce moment de l'effort suprême, où ils mettent toute leur âme, ces grands consciencieux ne sont pas encore satisfaits des résultats qu'ils ont produits. Ils ne reconnaissent point dans ce résultat médiocre la divine énergie qu'ils se sentaient aux flancs, et en effet ce n'est plus elle : l'énergie de l'homme a laissé dans le marchandage et la vente la moitié de sa force vive; ainsi les anciens disaient que l'esclavage ôte à l'homme la moitié de son âme.

Quant aux autres, les moins consciencieux, les sceptiques et les raisonneurs, on les voit bientôt calculer avec un soin jaloux la part d'énergie qu'ils ne livreront pas à leurs maîtres, mais qu'ils garderont pour eux-mêmes et pour en faire ce qu'il leur plait.

Les travailleurs, sous ce régime, deviennent extrêmement habiles à ne pas travailler, à perdre leur temps, c'est-à-dire à le perdre pour leurs patrons, mais à le gagner pour eux-mêmes, pour leur repos ou leurs caprices; à épargner leurs ressources vitales, à retenir par devers eux, avec la plus profonde science des détails et les ruses les plus minutieuses, toute la portion de force qu'ils peuvent dérober à l'acheteur de leur énergie d'homme. Il faut multiplier les surveillants, les inspecteurs, les chefs et les sous-chefs d'atelier, il faudrait, auprès de chaque homme travaillant, un autre homme pour le regarder faire,

pour le rappeler, de minute en minute, à la loi de travail; une pareille situation nous rapproche singulièrement de celle où l'on voit dans la main des surveillants un bâton.

Mais s'il est possible de surveiller dans une certaine mesure l'emploi du temps, comment surveillerez-vous l'emploi de l'énergie? C'est surtout sous ce rapport que l'ouvrier possède des moyens à lui, des moyens invisibles et tout moraux de se rattraper....

Il donnera encore la quantité matérielle de travail qu'il s'est engagé à fournir, et pour laquelle il s'est vendu; il ne donnera pas la qualité, la forme, l'art, la pensée qui font tout le prix de son ouvrage. On le renverra bientôt pour en essayer un autre, mais celui-ci, placé dans les mêmes conditions psychologiques et économiques, ressemblera au premier; il sera peut-être un bon ouvrier au commencement, il se fatiguera, sans tarder, d'un régime auquel l'énergie morale ne résiste pas. Volontairement ou à son insu, il reprendra tout ce qu'il pourra de son temps, de ses facultés, de son art, de sa pensée, quand il aura acquis le sentiment qu'il ne travaille pas pour son propre profit à lui, mais pour le profit et pour le développement de son maître et de la famille de son maître. Il se ressaisira, il voudra avoir sa revanche, et le temps et les forces qu'il aura réservés pour son propre usage, il les dépensera peut-être en ces plaisirs abrutissants qui paraissent la seule compensation du servage!

. . . .

Nous essaierons de préciser encore un peu mieux que nous ne l'avons fait jusqu'à présent la notion du travail humain.

Au milieu de tout ce qui vit et respire, de tout ce qui remue, circule et fermente, l'homme seul travaille; — seul, ce petit être perdu dans l'abîme de l'univers poursuit un dessein, s'ouvre une route vers un but supérieur.

Le soleil ne travaille pas dans son flamboiement éternel, ni l'oiseau qui chante et vole, ni la pluie qui arrose la terre, ni la terre qui porte des fruits: l'homme travaille.

Il semble que quatre éléments principaux soient nécessaires pour qu'une force de travail apparaisse: la liberté, l'énergie, la méthode, et l'idée du mieux.

Si l'homme ne sentait pas en lui un ressort de liberté, il ne s'aviserait pas de tendre vers un but, il ne s'ingénierait pas à choisir le meilleur moyen d'y arriver.

De même, s'il n'était pas une énergie morale, il serait incapable de réagir contre les fatalités de la nature. Dans l'un et l'autre cas le travail disparaîtrait de l'humanité.

Sans la méthode, l'homme ne pourrait pas mettre dans son travail l'ordre, la suite et le perfectionnement...

Enfin retranchez l'idée du mieux ou le sens du progrès ou la conception de l'idéal, — ces trois expressions reviennent au même, — et le travail s'arrêtera à la surface de la planète. Les hommes se

borneront à exécuter une tâche instinctive, à subvenir à leurs besoins monotones, comme les animaux sans liberté et sans invention.

Liberté, méthode, énergie, idéal, ces quatre éléments sont inséparables, ils s'appellent et se supposent l'un l'autre. Si chacun d'eux peut être divisé par la pensée en un certain nombre d'éléments secondaires, on peut d'une autre part les considérer ensemble dans leur organisation vivante, et c'est la faculté de travail, l'énergie morale de l'homme, c'est l'homme même, l'être libre et pensant, dans la plénitude de son originalité.

Cet être seul travaille; chétif par sa nature, mais sublime par son travail, seul il sait se mouvoir avec ordre et progrès, au milieu des puissances aveugles et des splendeurs inconscientes de l'univers.

Il travaille en vue de réaliser la plus large part possible de son idéal, et, si cette notion de l'idéal venait à lui manquer entièrement ou si le sentiment de sa liberté l'abandonnait, il cesserait de travailler....

Le prisonnier, en tant que prisonnier, ne travaille pas; il exécute mécaniquement une tâche obligatoire; s'il s'ingénie dans ce rôle, c'est à faire le moins possible, à ne pas travailler.

Et c'est alors seulement qu'il travaille en vérité, quand il se dérobe à son travail forcé et qu'il reprend par ruse, par politique et diplomatie, quelques lambeaux de la liberté qui lui a été enlevée.

S'il entrevoit une possibilité d'échapper réellement à ses fers, de s'évader de sa prison, oh! comme il s'applique alors, comme il se fait habile, entreprenant, calculateur, comme il invente, comme il travaille pour conquérir son idéal! Il déploie des prodiges de vrai travail méthodique et créateur, dans toute cette mesure de liberté qu'il arrache chaque jour à la surveillance en défaut.

En ce moment hasardeux, et dans cette limite précaire, le prisonnier s'est déjà ressaisi; et il s'efforce de toutes les puissances de son être à gagner les domaines de cette liberté plus complète qui est la patrie de son âme. Ce n'est plus cet esclave qui exécutait passivement sa tâche, à l'instar d'une mécanique automate, c'est l'homme, l'homme tout entier qui renaît et se révèle par les signes caractéristiques du vrai travail.

Le mercenaire rural qui retourne le champ d'autrui fait trois fois moins de travail et obtient trois fois moins de produits que l'homme libre travaillant la terre qui lui appartient; celui-ci, en effet, travaille réellement et véritablement, tandis que l'autre peut labourer, semer et moissonner, mais il ne travaille pas. Il ne met pas dans son ouvrage et il ne communique pas à la terre la vertu féconde de son travail; comment pourrait-il la communiquer, puisqu'il ne l'a pas, et puisque cette force féconde ne jaillit que de l'enthousiasme de la liberté en pleine possession de ce qu'elle aime?

Dites maintenant s'il est possible de traiter le travail comme une marchandise qui s'achète et qui se vend : deux raisons s'opposent à

cette hypothèse. Le travail, dans sa conception organique, est l'homme même, et, dans sa conception philosophique, c'est une force libre qui se détruit quand on l'achète.

. . . .

La souveraine question : l'instruction pour tous.

... Le génie inventif ne s'acquiert pas d'ordinaire dans les écoles, mais il faut reconnaître qu'il est une manifestation de l'instruction générale des hommes. Plus on aura une grande démocratie instruite et éclairée, plus nombreuses seront les chances de voir s'élever de son sein des inventeurs, des hommes industrieux et entreprenants qui découvriront les ressorts et les procédés, physiques ou chimiques, avec leurs agencements et leurs combinaisons, pour accroître sans cesse les forces de l'industrie productive.

Plus on tirera de l'ignorance une quantité considérable d'hommes, plus on aura la possibilité de mettre au jour des Jacquard et des Grangé, des Watt et des Arkwright.

Un homme de cœur et de haute raison, très inventeur lui-même, qui a enrichi et transformé son village matériellement et moralement, me disait : « Nous ne pouvons pas savoir tout ce qui, dans le nombre immense des enfants et des hommes privés d'instruction véritable, reste encore de génie inconnu, de facultés inventives endormies et qui ne s'éveilleront jamais, faute des premières lumières nécessaires! Dans ce déchet de l'humanité, dans ce résidu que l'on néglige et que l'on oublie, dans tout ce qui se perd et se consume sans rien produire, il y a des sources d'invention, des richesses matérielles et morales incalculables, qu'il suffirait d'explorer pour apporter à la civilisation des forces dont nous ne pouvons avoir aucune idée! »

Ce sage avait mille fois raison, et il était lui-même un exemple de ce que l'on peut tirer des déchets de l'industrie méprisés par le vulgaire. C'est du sein de ces éléments méprisés qu'il avait fait sortir la fortune pour lui et sa contrée.

Mais tout le déchet intellectuel et moral du peuple, tout ce qu'on laisse se perdre de l'intelligence de la nation, est mille fois plus précieux que le résidu des alambics et des hauts-fourneaux....

L'instruction du peuple, non pas seulement d'une partie du peuple, mais de tout le peuple, est, après vingt ans d'efforts, le plus grand problème de la démocratie, aujourd'hui comme au premier jour. Si un seul enfant est oublié, c'est Archimède, c'est Newton peut-être que vous avez perdu!

Nous vivons et nous mourons dans un tourbillon infini de phénomènes que nous n'apercevons pas, qui nous assiègent et que nous ne sentons point. La nature est un théâtre qui n'a point encore de spectateurs dignes d'elle. Ce ne sont pas seulement quelques témoins, isolés çà et là, qu'elle demande et qu'elle attend, un Claude Bernard,

un Pasteur, un Liebig; c'est la masse entière des hommes, attentive et voyante, qu'elle appelle et qu'elle sollicite. Comme elle sera vivante, comme elle s'animera et parlera et se donnera à l'humanité avec un fécond amour, lorsque de tous côtés des foules d'hommes innombrables seront capables d'entretenir avec elle un commerce quotidien!

Alors, il y aura un plus grand nombre de savants pour saisir l'occasion fugitive de la découverte, et il y aura un plus grand nombre d'hommes instruits, de travailleurs habiles pour en faire l'application intelligente....

La terre ne produit pas assez de froment et de fruits, les fabriques ne produisent pas assez de vêtements et de souliers, les maçons ne bâtissent pas assez de maisons, les écoles, que nous avons multipliées avec une prodigalité que nos adversaires nous reprochent, sont encore bien éloignées de nous procurer une surproduction d'enseignement pour les générations qui continuent à croupir dans l'ignorance et dans la plus noire misère intellectuelle.

Il faut renverser de son piédestal cette idole élevée par les mains d'une économie égoïste, qui se figure que le monde est nourri quand elle est rassasiée, et qui, ravie de ses propres lumières, croit déjà qu'il y a surproduction d'instruction, d'intelligence et de moralité dans l'univers et qu'il serait prudent de se remettre un peu à faire la bête....

Non, malgré ce qu'on entend dire tous les jours, ce n'est pas la production qui nous étouffe; il n'y a pas *surproduction*, il y a tout le contraire, ce que l'on devrait appeler, dans ce mode de langage barbare, *sousproduction* ou *moinsproduction*...

Il faut produire davantage. Il faut produire à meilleur marché. On ne peut franchir la limite où l'on est arrivé que par de nouveaux progrès dans la production; on ne peut réaliser ces nouveaux progrès dans la production que par de nouveaux progrès dans l'instruction générale et dans l'instruction particulière.

J'ose dire, après toutes les merveilles dont nous avons été les témoins depuis le dix-huitième siècle, que notre société attend de nouvelles générations d'inventeurs dans tous les arts mécaniques et chimiques, et que la première manufacture d'indiennes, fondée à Jouy, par Oberkampf, était à nos manufactures actuelles ce que celles-ci deviendront à leur tour, en comparaison des manufactures de l'avenir.

Je ne parle pas spécialement de la grandeur imposante, de la concentration des rouages et des forces, car ces méthodes peuvent changer comme les autres. Je parle de la puissance et de la rapidité de la production en général, afin que les besoins du grand nombre aient à bon marché leur satisfaction nécessaire; c'est ce perfectionnement de la production qui doit dépasser et qui dépassera au siècle prochain tout ce que nous connaissons aujourd'hui, autant que se trouve dépassé par ce que nous connaissons ce que connaissaient les hommes les plus ingénieux et les plus entreprenants du XVIIIe siècle.

Si ce phénomène ne se produisait pas d'une manière ou d'une autre, nos successeurs verraient bientôt le déclin et la mort d'une civilisation que nous croyons aujourd'hui pouvoir admirer dans la plénitude de son resplendissement. Mais pour que ce phénomène se produise, que cette évolution s'accomplisse, il nous faut de nouvelles générations d'inventeurs et de nouvelles générations d'ouvriers capables de manier et d'appliquer les inventions du génie. Et où voulez-vous que nous allions les chercher, ces inventeurs, ces trouveurs et ces applicateurs de procédés inédits et inconnus, si ce n'est dans la masse innombrable des ignorants nés ou à naître sur la surface de notre globe?...

Il faudrait que pas un sillon de l'intelligence nationale ne demeurât, où « la main ne passe et repasse ». C'est seulement alors que nous commencerons à savoir ce que la puissance intellectuelle de la France peut produire. Le génie court les rues, ignoré de lui-même et des autres; et il y a tel petit mendiant de Paris, tel petit vagabond ramassé dans le ruisseau et qu'on traîne bêtement au poste voisin, qui aurait trouvé, si on l'avait instruit, un procédé de génie pour livrer à moitié prix des chapeaux et des souliers à la multitude de gens qui vont encore nu-pieds et tête nue.

Notre tâche est de parvenir à diminuer de jour en jour la perte de forces intellectuelles qui s'écoulent obscurément par toutes les fissures de la société. Toutes ces forces perdues, si nous savions les utiliser, feraient marcher le monde tout autrement qu'il ne marche. Il faut que nous apprenions à explorer tout le domaine intellectuel pour capter les sources de ces eaux vivifiantes et puissantes qui ne servent à rien ou qui ne servent qu'à produire des dévastations, des écroulements et des déchirements du sol, quand elles s'échauffent et fument aux entrailles du monde.

Alors nous aurons en abondance tous les inventeurs qui nous manquent, toutes les facultés, toutes les intelligences qui nous font défaut, et dont l'absence nous laisse impuissants en face de tant de problèmes qui nous assiègent et nous déconcertent.

Ce champ ouvert à l'apostolat de l'instruction, aux efforts de l'initiative privée, aidée de l'initiative de l'Etat, aux sociétés, aux cercles et aux ligues d'enseignement, offre les perspectives les plus vastes et les plus puissamment attrayantes; il sollicite des légions d'explorateurs qui ne manqueraient pas d'accourir, si l'on voulait considérer un moment l'importance et la beauté de la conquête.

LA PRESSE ET LES LIVRES

STUDIES OF CHILDHOOD (Etudes sur l'enfance), par *James Sully*; Londres et New York, 1895, 527 pages. — Le nouveau livre de M. J. Sully n'est pas un traité complet sur la matière : il n'y prétend pas, et l'auteur nous avertit dans sa préface qu'il n'a abordé, dans ce vaste sujet, que quelques questions qui l'ont particulièrement attiré et intéressé. La plupart des chapitres qui composent l'ouvrage avaient d'ailleurs paru dans divers périodiques; ils n'en forment pas moins un ensemble des plus intéressants, une contribution des plus importantes à la psychologie de l'enfant.

On connaît la manière de M. Sully : un heureux mélange des qualités les plus précieuses de l'observateur exact et de l'écrivain agréable. Dans ses essais sur l'enfant, comme il le dit lui-même, il a fait particulièrement effort « pour combiner avec la mesure requise d'exactitude une forme d'exposition qui pût séduire d'autres lecteurs que les étudiants en psychologie, notamment les parents et les jeunes professeurs ».

Il débute, lui aussi, dans son *Introduction*, en rappelant quel charme l'enfant a toujours exercé sur l'imagination humaine. Ce « charme subtil » de l'enfance a été ressenti de tout temps, par les mères surtout. Mais les adieux d'Andromaque et d'Hector, devant le doux et tendre Astyanax, prouvent que l'homme des temps antiques n'y était pas insensible. L'adoration des enfants, la soumission aux enfants, *the baby-worship, the baby-subjection*, ne sont pas choses absolument modernes. Depuis Rousseau pourtant, qui le premier dans les temps nouveaux a ramené nos pensées vers les sources fraîches et virginales de la vie enfantine, il semble que l'attrait poétique des commencements de la vie ait été mieux compris. L'amour de l'enfant chez Rousseau était d'ailleurs doublé de la haine des hommes : protestation maladive d'un misanthrope aigri qui faisait appel à la nature contre la société.

M. Sully analyse avec délicatesse les diverses raisons qui expliquent l'intérêt poétique et sentimental de l'étude des enfants : leur sérénité parfaite, leur heureuse insouciance, toute cette innocence et cette fraîcheur de vie qui nous rappelle l'âge d'or et qui nous permet de répéter, après Amiel : « Le peu de paradis que nous apercevons encore sur la terre est dû à la présence des enfants ».

Mais l'observation de la nature enfantine présente deux autres sortes d'intérêt, — un intérêt scientifique, un intérêt pédagogique, — deux points sur lesquels M. Sully insiste tour à tour. Notre siècle est un siècle de science, « et la science a jeté sur l'enfant son regard inquisitorial. Nous avons besoin de savoir ce qui se passe dans les deux ou

trois premières années de la vie humaine, années absolument décisives (*all decisive*) ». C'est d'abord le naturaliste Darwin, par exemple, qui étudie avec profit les débuts de l'humanité dans l'enfant. Ce petit être, encore tout plongé dans la nature et comme baigné par elle, lui révèle les rapports du « roi de la création » avec les espèces inférieures; il lui apporte, par le développement incessant et graduel de ses facultés, de nouvelles preuves en faveur de l'hypothèse de l'évolution. D'autre part, la biologie et la sociologie ne seront pas sans recueillir quelques faits significatifs. Et, par exemple, la faiblesse de l'enfant qui vient au monde si mal préparé à la vie, — de sorte qu'il pourrait être comparé à un édifice dont on aurait annoncé l'inauguration pour une date fixe, et qui, le jour venu, se trouve dans un humiliant et piteux état d'inachèvement, — la faiblesse de l'enfant n'a-t-elle pas eu pour contre-coup dans l'espèce humaine le développement des affections sociales et familiales, « des sentiments de pitié que nous accordons à toutes les choses frêles et qui ont besoin d'aide ».

Nous savons surtout gré à M. Sully d'avoir fait valoir avec force l'importance psychologique, encore trop contestée, de l'étude de l'enfant. « Informes, indécis, vagues sans doute sont les premiers tâtonnements intellectuels de l'esprit humain, mais d'une suprême valeur pour le psychologue, précisément parce qu'ils sont les premiers. » Sur la question de l'origine des idées, sur les rapports de l'expérience individuelle avec les formes les plus élevées de l'intelligence et du sentiment, sur des points particuliers, tels que la perception de la distance, même sur les sujets les plus graves, comme « ce sentiment de respect pour le devoir, dont Kant a donné une si éloquente expression », la psychologie de l'enfant est pleine de révélations et de lumières.

L'enfant, d'ailleurs, nous raconte à sa manière l'histoire de l'humanité. « Les phases successives de sa vie mentale sont comme le bref résumé des étapes les plus importantes parcourues par l'espèce dans sa marche en avant. » Et, d'un autre côté, « s'il est le monument de sa race et jusqu'à un certain point la clef de son histoire, il en est aussi le produit ». Dans les manifestations impulsives de son activité, dans ses accès de rage, par exemple, dans son instinct d'obéissance, nous pouvons discerner la survivance des transmissions héréditaires, l'effet des longues expériences ancestrales.

L'intérêt pratique ou pédagogique de la psychologie des enfants n'est pas à démontrer. Les mères commencent de notre temps à comprendre que pour diriger dans les voies de l'humanité « ces petites mignonnes créatures sans parole », il est nécessaire de connaître à fond leur nature. Et les maîtres aussi, ceux du moins qui ont charge de commencer l'œuvre de l'éducation.

Mais pour obtenir de la psychologie de l'enfant tous les services qu'on attend d'elle, il faut qu'elle soit autre chose qu'un recueil amusant d'anecdotes sur les « drôleries » des bébés : il faut qu'elle devienne

de plus en plus un travail scientifique. Et M. Sully ne dissimule aucune des difficultés que rencontre, en ces matières, l'observateur qui veut être exact et précis. Les phénomènes de la vie mentale de l'enfant sont d'un caractère si subtil et si fugitif qu'il est bien malaisé de les saisir. On a lieu de s'étonner que, dans son récent ouvrage, *Mental development in the Child and the Race*, le professeur américain Mark Baldwin ne paraisse pas soupçonner les écueils de l'entreprise. Même les expérimentateurs les plus méthodiques, tels que M. Preyer et M. Binet, nous prouvent par la contradiction des résultats de leurs expériences sur la perception des couleurs combien ces investigations sont délicates et incertaines : d'après M. Preyer, c'est le jaune, d'après M. Binet, c'est le bleu, qui serait la première couleur distinctement perçue par l'enfant.

Pour triompher des difficultés qui dérivent soit de la nature même des faits à observer, — phénomènes ébauchés et, pour ainsi dire, crépusculaires, — soit de la diversité qu'ils affectent d'individu à individu, M. Sully fait appel à la multiplicité des observations : il voudrait être entouré de beaucoup de documents tels que celui qu'il nous fait connaître dans le chapitre intitulé : *Extraits du journal d'un père*. Il exige d'ailleurs des observateurs de l'enfance, pour qu'ils soient à la hauteur de leur tâche, plusieurs qualités essentielles : d'abord le don de la sympathie pour l'enfant. Il faut aimer l'enfant pour le bien élever : il faut l'aimer aussi pour le bien observer. Ce qui n'est pas moins nécessaire, c'est une solide instruction psychologique, qui seule permet d'interpréter sûrement les menus faits de la mentalité naissante. C'est sur les mères, sur leurs observations attentives et minutieuses, que M. Sully compte surtout pour préparer les théories des philosophes. « En Angleterre, en Amérique, dit-il, — nous voudrions pouvoir ajouter en France, — il y a déjà un nombre considérable de femmes qui ont entrepris de sérieuses études de psychologie, et nous pouvons espérer que dans un avenir prochain nous aurons une légion de mères et de tantes laborieusement occupées à noter et à enregistrer les mouvements d'âme de leurs fils ou de leurs neveux. »

On voit maintenant dans quel esprit, et avec quel sentiment de confiance M. Sully s'est engagé lui-même dans ses recherches. Admirablement informé sur tous les travaux de ses devanciers (comme le prouvent la bibliographie qui termine l'ouvrage et une multitude de citations), il a mis à profit leurs études, en y joignant ses observations personnelles, pour traiter avec autant de compétence que d'élégance quelques-uns des problèmes de la psychologie de l'enfant. Nous aurions plaisir à le suivre dans les divers chapitres auxquels il a donné pour titres : *l'Age de l'imagination*, *l'Aube de la raison*, *les Produits de la pensée enfantine* (ses idées sur la nature, ses conceptions psychologiques et théologiques), *le Langage*, *la Peur*, *les Premiers Eléments de la moralité* (tout ce qu'on peut distinguer de tendances morales spontanées dans les premiers instincts de l'enfant). Une étude des plus

suggestives est celle qui a pour titre *Sous la loi* et où l'auteur examine quelle attitude prend l'enfant vis-à-vis des règles morales par lesquelles on entreprend de le gouverner. Mais pour analyser tous les faits réunis par M. Sully et les commentaires judicieux ou ingénieux qui les accompagnent, il faudrait un volume. Disons seulement que sur aucun point il n'y a de dissentiment sérieux entre les conclusions de l'auteur de *Studies of Childhood* et celles de l'*Evolution intellectuelle et morale de l'enfant*, et que sur certaines questions, celle du mensonge, par exemple, celle des commencements de la moralité, l'accord est complet.

Un des chapitres les plus originaux des *Studies of Childhood* est assurément celui où l'auteur étudie, comme il dit, « le jeune dessinateur », c'est-à-dire les premiers essais auxquels s'abandonne spontanément le crayon malhabile de l'enfant. Une très curieuse collection de dessins, reproduits dans le texte, illustre cette partie de l'ouvrage.

Sans doute, nous dépassons ici la limite de la troisième année. L'enfant n'est guère en état de tenir un crayon et de s'en servir, même avec une maladresse comique, que vers trois ou quatre ans. Les dessins qu'a collectionnés M. Sully lui ont été fournis, pour la plupart, par des cahiers empruntés aux écoles maternelles, aux jardins d'enfants, ou même aux écoles élémentaires. Il n'y en a pas moins là une étude importante et neuve, même après les travaux de M. Perez et de M. Baldwin.

Rien de plus intéressant que de suivre les premiers tâtonnements de la main de l'enfant : comment d'abord il trace des lignes au hasard, les prolonge plus que de raison, ou bien s'arrête court, ou bien les multiplie, les répète sans fin, de même que dans ses premiers bégaiements il répète plusieurs fois la même syllabe, quand il est parvenu à l'articuler; comment, ensuite, par de petits efforts de réflexion naissante, il contrôle peu à peu son travail, coordonne les mouvements de son crayon, et parvient enfin à l'imitation consciente des objets.

L'enfant qui commence à dessiner, ou plutôt à barbouiller, sur le papier, est tout à fait l'analogue de l'enfant qui commence à parler. Le griffonnage de sa main rappelle les premiers gazouillements de sa voix, et témoigne, lui aussi, d'une activité inconsciente, incohérente, où l'intention n'apparaît pas encore. M. Sully rattache à ce qu'il appelle « un élément symbolique » ces premières manifestation de l'art enfantin. C'est, nous semble-t-il, un peu forcer les choses et flatter beaucoup l'enfant que voir des symboles dans les grossiers arrangements de lignes droites, courbes, qui manifestent seulement son besoin instinctif de mouvements diffus et encore incapables de coordination. M. Sully fait observer que la tête humaine est presque invariablement représentée dans les barbouillages enfantins par un grand rond, avec d'autres ronds plus petits au milieu, ou des barres, pour simuler les yeux, le nez, la bouche; et il ajoute que ce premier effort de repré-

sentation « est caractérisé par un symbolisme arbitraire ». La forme de la tête humaine étant ronde, il semble bien pourtant qu'il n'y a là qu'une imitation, un effort pour saisir la ressemblance. Il y aurait symbolisme si, au contraire, le carré était employé par l'enfant pour représenter la tête humaine : mais précisément cela n'arrive qu'exceptionnellement, et M. Sully ne nous en donne qu'un seul échantillon.

Parmi toutes les observations curieuses que le sujet suggère à notre auteur, ce qui nous frappe surtout c'est « l'uniformité » que présentent les dessins d'enfants, quelle que soit leur provenance. En regardant les images informes qu'il reproduit, il nous a semblé les reconnaître; et, en effet, reprenant un vieux cahier de notre enfance, que nous avons conservé, nous y retrouvons, presque trait pour trait, les mêmes bonshommes à la grosse tête, au gros ventre, avec des lignes droites pour figurer les jambes et les bras. Il y a surtout une maison, avec la cheminée et les spirales de fumée s'élevant dans les airs, qui est toute pareille dans mon premier album de dessin et dans le recueil de M. Sully.

Que les dessins des enfants ressemblent à ceux des sauvages; que l'homme et le cheval en sont les sujets favoris, en attendant que, là aussi, le cheval sans doute soit remplacé par la bicyclette; que l'apprenti dessinateur passe par toute sorte de méprises sur les proportions, sur le nombre, sur la forme des objets; que les lignes qu'il trace sont plutôt des « indications » que des « imitations », — et mille autres menus faits patiemment recueillis : voilà ce qui fait l'intérêt à la fois anecdotique et philosophique de la longue étude de M. Sully. Dans un résumé substantiel, il s'attache d'ailleurs à interpréter toutes ces observations et à montrer comment elles peuvent servir, elles aussi, à l'histoire de l'évolution intellectuelle de l'enfant et en particulier du développement du sens esthétique.

Les *Studies of Childhood*, n'étant qu'un recueil d'articles, ne comportaient pas de conclusion. M. Sully les termine simplement en publiant deux appendices : les *Extraits du Journal d'un père* et une étude sur l'*Enfance de George Sand*.

Le *Journal d'un père* est un curieux document où, de la première à la sixième année, ont été relatés les faits et gestes d'un enfant bien doué, bien portant, capable par conséquent de fournir un bon spécimen d'observations normales. Son père, sans être un naturaliste, témoigne, en l'étudiant au jour le jour, de sérieuses qualités psychologiques, bien que parfois quelques écarts d'imagination, quelques traits de fantaisie humoristique fassent tort à la précision et à la rigueur de l'observation. M. Sully y a recueilli tout ce qui lui a paru avoir quelque importance, et ces extraits, sur lesquels nous ne pouvons nous arrêter (ils forment près de cent pages), ne sont ni sans intérêt, ni sans valeur.

M. Sully, en écrivant, à l'aide de l'*Histoire de ma vie*, sa notice sur l'enfance de George Sand, a été visiblement séduit par son sujet. Il

s'étonne, non sans raison, que les critiques aient négligé « un récit à la fois si charmant et si pathétique ». Il signale le travail d'un de ses compatriotes, M. Eugène Joël, qui, sous ce titre : *l'Enfance de George Sand*, vient de préparer pour les jeunes étudiants anglais un choix de scènes empruntées aux mémoires de George Sand. Nos écoliers français ne sont pas, jusqu'à présent, aussi favorisés[1]. La psychologie de l'enfance n'a rien à apprendre sans doute, pour les commencements de la vie, des souvenirs de George Sand. Sauf un accident, une chute contre l'angle d'une cheminée, « qui ouvrit, dit-elle, mon esprit au sens de la vie », elle ne se rappelle rien de ses trois premières années. Mais dans les années suivantes son imagination ardente, les singularités de son caractère, « qui ne sont d'ailleurs que l'exaltation ou l'exagération des tendances communes de l'enfant », ses émotions passionnées, ses excursions puériles dans la légende et dans le rêve, prélude des romans de la grande artiste, la religion qu'elle se forma à elle-même : tout cela, et d'autres particularités encore, nettement remémorées par son puissant esprit, constituent une autobiographie des plus attrayantes, comparable à celles de Gœthe et de quelques autres *self-historians*, et d'un inappréciable profit pour les psychologues.

Gabriel COMPAYRÉ.

LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES, documents, rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat, décrets, arrêtés, circulaires, etc ; tableau du personnel des lycées et collèges par ordre d'ancienneté, avec carte figurative, préface et avant-propos, par M. *Camille Sée*, conseiller d'Etat, 6e édition, un volume in-8° de 788 pages. Léopold Cerf, éditeur, Paris, 1896. — Le titre, que nous avons tenu à reproduire intégralement, suffirait à nous montrer, s'il en était besoin, le très haut intérêt de la présente publication. M. Camille Sée, qui suit, avec une sollicitude toute paternelle, les applications successives de la célèbre loi dont il est l'auteur, nous fait connaître cette fois une statistique fort complète, et en grande partie inédite, sur les divers établissements affectés depuis 1882 à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ces écoles sont au nombre de 65 : l'école normale de Sèvres, 32 lycées, 3 lycées provisoires, 27 collèges, 1 collège provisoire, et, dans le protectorat de Tunisie, le lycée de Tunis.

Parmi les lycées, 15 sont ouverts aux externes, aux externes surveillées, aux demi-pensionnaires et aux internes.

Tous les collèges, à l'exception de 5, sont pourvus d'internats.

L'école de Sèvres compte 75 élèves.

La population des lycées est de 7,163, celle des collèges de 3,250 élèves.

La sixième année, qui est organisée dans 23 lycées, figure dans le

1. M. Rocheblave, dans ses *Pages choisies de George Sand*, vient cependant de combler en partie cette lacune.

chiffre général pour 373 jeunes filles. Dix collèges sont dotés d'une sixième année, qui y est suivie par 44 jeunes filles.

Le personnel des lycées comprend 33 directrices (21 agrégées, 2 licenciées, 2 pourvues du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, 1 bachelière, 9 possédant un brevet primaire), 161 professeurs femmes (86 agrégées des lettres, 54 agrégées des sciences, 23 agrégées des langues vivantes), 83 maîtresses chargées de cours, 17 professeurs et 14 maîtresses chargées du cours de dessin, 19 maîtresses de travaux à l'aiguille, 13 maîtresses de chant, 13 maîtresses de gymnastique, 35 économes, 137 maîtresses répétitrices dont 4 chargées de la surveillance générale, et 29 stagiaires à l'économat.

Les internats municipaux ont de plus à leur tête des sous-directrices, qui ont sous leurs ordres un certain nombre de maîtresses surveillantes.

Le personnel des collèges compte 26 directrices (9 agrégées, 11 pourvues du certificat d'aptitude, 2 bachelières, 4 munies d'un brevet primaire), 123 professeurs femmes, 20 maîtresses chargées de cours, 74 institutrices primaires, 42 maîtresses surveillantes de l'internat, 2 professeurs et 9 maîtresses chargées du cours de dessin, 1 maîtresse de chant, 1 maîtresse de gymnastique.

Nous ne pouvons ici entrer dans le détail des crédits de diverses origines, attribués aux lycées et collèges de jeunes filles depuis leur création. On trouvera ces renseignements dans le livre de M. Camille Sée. L'auteur, entrant ensuite dans des considérations générales, estime que l'équivoque entre le système des *cours* et celui des lycées et collèges persiste toujours. L'autorité supérieure n'a pas encore retiré les subventions de l'Etat à des organisations provisoires qui font obstacle en maintes localités à l'établissement d'instituts tels que les prévoyait la loi du 21 décembre 1880. Cette fâcheuse condescendance pourrait à la longue avoir pour résultat d'altérer la clientèle des lycées et des collèges. En développant les cours, qui dans un assez grand nombre de villes sont primaires, on court risque d'en faire une sorte d'institution préparatoire pour les brevets et les écoles normales du degré d'études le moins élevé. Tel n'était pas certainement le but de la réforme dont M. Camille Sée a été l'ardent et heureux initiateur. L'enseignement secondaire des jeunes filles ne doit pas viser à faire des graduées, « mais à créer des intelligences libres et à hausser le niveau des sentiments, les notions des devoirs de société ». Le surmenage du baccalauréat ou de tout examen analogue doit être écarté à tout prix de ces établissements, qui doivent former des maîtresses de maison habiles, des mères de famille éclairées, mais non des femmes savantes dans le mauvais sens du mot.

(Revue internationale de l'enseignement.)

FEMMES D'ALSACE, par *Maurice Bloch*; Paris, Fischbacher, 1896. — *Femmes d'Alsace*: ce titre est celui d'un volume d'études biogra-

phiques que publie M. Maurice Bloch. Dans un style tout à la fois simple et élevé, l'auteur nous décrit la vie de quelques héroïnes alsaciennes appartenant à des milieux divers et ayant vécu à des époques différentes : Mmes de Gérando, d'Oberkirch, Mlles de Berckheim, Herrade de Landsperg, les femmes du Ban de la Roche, Clarisse Bader. La lecture de ce livre sera profitable à l'éducateur de l'enfance; sans avoir de rapports directs avec la pédagogie, il est rempli d'enseignements précieux pour ceux qu'elle intéresse : le nom de Gérando et celui des femmes du Ban de la Roche que dirigeait le pasteur Oberlin en témoignent suffisamment.

Depuis Herrade de Landsperg, la docte abbesse du monastère de Sainte-Odile, dont l'érudition passe les murs du cloître et la limite des provinces, muse et sainte qui se détache sur les ténèbres du moyen âge, figure hiératique portant une couronne lumineuse faite de science, de poésie et d'art, jusqu'à l'aimable Clarisse Bader, celle qui, le 24 décembre 1870, voile son arbre de Noël d'un crêpe et le pare des trois couleurs, c'est un touchant et inoubliable défilé d'héroïnes qui se servent de leur esprit pour aller au bien, de leur raison pour aller au bonheur, d'une vertu robuste et aimable qui ne prend sa source en aucun artifice dogmatique, d'une philosophie sereine et mûre qui les montre égales à elles-mêmes au sein de la prospérité et se surpassant dans l'infortune.

Sincères, fortes, prudentes, paisibles, et d'une saine rusticité morale sous les colifichets de l'éducation, sous le raffinement de l'étiquette et la distinction des goûts, telles nous apparaissent Mmes de Gérando, d'Oberkirch, Mlles de Berckheim. Nous n'avons pour elles aucune inquiétude; leur âme est toujours ouverte, on peut s'y pencher, comme au-dessus d'un flot limpide; l'accent de leur amitié est franc, sonore, semblable à une voix claire et forte; et si l'amour s'introduit dans ces cœurs purs, quel n'est pas le ton qu'il prend? simple et triomphant. Annette de Rathsambausen, cette fille d'une âme si admirablement méditative, rencontre chez le poète Pfeffel le philosophe de Gérando qui doit devenir son époux : « Joseph est mon ami, je suis la sienne, écrit-elle à Octavie de Berckheim, son amie de prédilection ». Voilà de quelle façon grave et noble, sans enveloppement préparatoire et sans coquette habileté, elle dévoile le secret de son cœur. C'est encore elle qui, à l'âge de l'impatience des désirs, du gaspillage des heures, de la dispersion des facultés sans objet, exprime cette admirable et mûre pensée, où sa nature se reflète : « S'il me fallait choisir de rester toujours seule ou de ne l'être jamais, je n'hésiterais pas à choisir le premier parti ».

La foi transporte les montagnes, dit-on ; que ne peut faire la charité en des âmes embrasées de pitié pour la souffrance humaine? Les femmes du Ban de la Roche, les auxiliaires du pasteur Oberlin, vont nous l'apprendre. Pauvres, humbles, d'une ignorance qui ne rend que plus glorieux leur effort, elles ont amélioré la condition morale

de toute une race, modifié son caractère et ses instincts. Elles ont pris l'enfant : et sagesse, lumières, pénétration, prévoyance, tous les dons indispensables à l'éducation du premier âge se sont rencontrés dans ces cœurs primitifs; elles ont ambitionné de civiliser l'homme : et l'autorité de l'accent qui persuade est descendue sur leurs lèvres; elles ont pu se laisser décerner ce titre superbe de « conductrices », et, comme l'amour du sacrifice est contagieux, de même que celui du plaisir, leur nombre a crû et le champ de leur pacifique conquête a pu s'étendre. Ainsi, en dehors des institutions, des formules, la passion du bien a inspiré à une pauvre servante et à ses compagnes des actes énergiques et sublimes et mis en relief la haute valeur morale qui peut se rencontrer sous les plus modestes dehors. L'éclair de l'inspiration, la force innée ont remplacé chez elles la culture de l'intelligence et les longs travaux. Une fois de plus, en contemplant leur œuvre, nous nous affermissons dans cette pensée consolante que le plus infime de nous ne doit jamais désespérer de lui-même, ne doit pas douter qu'il ne soit apte, par quelque moyen, à participer à l'œuvre civilisatrice, à être utile à son semblable : c'est de l'initiative individuelle et des bonnes volontés unanimes que sortira en des temps prochains le tout-puissant moteur qui doit nous entraîner au-devant d'un idéal d'harmonie.

M. Maurice Bloch nous a fait chérir ses *Femmes d'Alsace*. Nous avons fait halte avec lui au foyer alsacien, le cœur débordant d'émotion et de regrets. Il nous a donné le désir d'entrer plus avant encore dans ces âmes d'élite, de lire, si nous ne les connaissons pas, les écrits de celles d'entre elles qui ont fixé leur pensée, de ressembler aux femmes du Ban de la Roche qui savaient tant de choses qu'elles n'avaient pas apprises dans les livres, aux « conductrices ».

Mme A. Martin-Fréhel.

The intellectual and moral Development of the Child, by *Gabriel Compayré*, recteur of the Academy of Lyons, translated from the French by *Mary E. Wilson*; D. Appleton and Co., New York, Boston, Chicago, 1896. — Nous signalons avec plaisir à nos lecteurs cette traduction, publiée aux Etats-Unis, de l'ouvrage de M. Compayré, l'*Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Le traducteur, miss Mary Wilson, est professeur au *Graduate Seminary in Child Study*, qui fait partie de l'Université de Californie. Les Américains font grand cas, avec raison, des travaux pédagogiques de notre éminent collaborateur; et sitôt qu'un nouveau livre de lui vient de paraître, ils s'empressent de le traduire. On affirme quelquefois que de l'autre côté de l'Atlantique les théories de la prétendue « pédagogie scientifique » (c'est le nom que les disciples de Herbart décernent à leur doctrine) sont en faveur; mais le succès qu'obtient M. Compayré auprès des lecteurs d'Amérique fait voir que, dans ce pays, le véritable esprit scientifique, celui qui amasse sans parti pris les matériaux d'un savoir encore frag-

mentaire et imparfait, qui sait que la vérité doit encore être cherchée, et qui ne prétend pas l'enfermer dans les bornes étroites d'un système suranné, n'a pas perdu ses droits. J. G.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique

(Suite).

Annuaire de la Jeunesse : Éducation et instruction, 1896, par *H. Vuibert.* Paris, Nony et Cie, in-12, 1896.

Tables de logarithmes à cinq décimales, par *J. Dupuis.* Paris, Hachette, in-12, 1896.

Traité de manipulations de physique, par *B. C. Damien* et *R. Paillot.* Paris, Masson, in-8°, 1896.

Précis de zoologie, par le Dr *G. Carlet.* Paris, Masson, in-8°, 1896.

L'école primaire en action, par *Jules Bailly* et *Constant Dodey.* Paris, Paul Dupont, in-12, 1894.

L'Anacharsis des ateliers ou *Lettres à Célestin* sur les connaissances nécessaires au choix d'un état dans les arts et l'industrie, par *A. de Fontaine de Resbecq.* Paris, Société de reproduction des bons livres, in-12.

Cours d'adolescents et d'adultes. — Les œuvres complémentaires de l'école. — L'éducation populaire en 1895-1896. *Rapport adressé à M. Alfred Rambaud* par *Édouard Petit.* Paris, Imprimerie Nationale, in-8°, 1896.

Les trois instituteurs de l'Aisne fusillés pendant la guerre de 1870-1871. Documents recueillis par *Jean Zeller*, précédés d'une lettre d'*Anatole de la Forge.* Paris, Jeandé, in-12, 1896.

Deux conférences en Sorbonne sur la pédagogie musicale, par Mlle *Hortense Parent.* Exposition de sa méthode d'enseignement pour le piano. Paris, H. Thauvin, in-12, 1896.

Notice sur les écoles primaires du canton de Genève, publiée à l'occasion de l'Exposition nationale. Genève, imprimerie Paul Richter, in-8°, 1896.

Rapport à S. E. le ministre de l'Instruction publique sur l'enseignement de la langue française en Russie, par *Charles du Loup.* Saint-Pétersbourg, imprimerie Trenké et Fusnot, in-4°, 1896.

Le Vocabulaire de l'enfance, par *G. Boisseau.* Paris, Delalain, in-8°.

Congrès scolaire suisse à Genève, 13-15 juillet 1896. Thèses et exposés des motifs sur les deux questions mises à l'étude par le Comité central. Genève, imprimerie Centrale, in-8°, 1896.

Les Caisses des écoles et leur situation légale, par *Paul Beurdeley.* Extrait de la *Revue politique et parlementaire* (juillet 1896). Paris, bureaux de la *Revue*, in-8°.

L'enseignement par projections lumineuses. Notions de sciences physiques et naturelles avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène, à l'usage des écoles primaires, par *F. Bonhoure* et *J. Mage.* Illustré par *F. Balaman.* Cours moyen et supérieur. Montpellier, imprimerie G. Firmin et Montane, in-8°, 1895-1896.

Études littéraires sur les auteurs français prescrits pour l'examen du brevet supérieur (période triennale 1897, 1898, 1899), par *René Doumic* et *Léon Levrault.* Paris, P. Delaplane, in-12.

Notice sur l'École Estienne, Paris, imprim. de l'École Estienne, in-8°, juin 1895.

Ville d'Angers. Exposition scolaire régionale de 1895. *Rapport général présenté* par M. *Morancé*. Angers, Germain et G. Grassin, in-8°, 1896.

Les Sciences pendant la Terreur, d'après les documents du temps et les pièces des Archives nationales, par *G. Pouchet*, 2° édition, avec avertissement, notes et corrections par *J. Guillaume*. Paris, au siège de la Société de l'histoire de la Révolution, in-8°, 1896.

L'école moderne, par *Seignette*. Cours moyen, cours élémentaire, n° 1, premier mois (octobre). Paris, Dupont, 2 vol. in-12, 1896.

La Classe préparée, par *J. Bailly* et *C. Dodey*. Paris, Dupont, in-12, 1895.

Memento d'histoire de France, par *Berthier*. Paris, May et Motteroz, in-12, 1892.

La France aux Colonies, par *Maurice Wahl*. Paris, Quantin, in-8°.

Géométrie (écoles de filles), par *Hue* et *Vagnier*. Paris, ibidem.

P. Cornelii Taciti opera quæ supersunt : Annales (I-VI), édition annotée, par *Léopold Constans* et *Paul Girbal*. Paris, Delagrave, in-12, 1896.

Lectures sur la société française aux XVII° et XVIII° siècles, par *Am. Gasquet*. Paris, ibidem.

Histoire généalogique des souverains de la France : ses gouvernements, de Hugues Capet à l'année 1896, par *Alfred Franklin*. Paris, ibidem.

Notices historiques, servant de complément aux cours d'histoire moderne et contemporaine, à l'usage des élèves de rhétorique, de philosophie et des candidats à Saint-Cyr, par *F. Oger*. Paris, ibidem.

Un bureau d'esprit au XVIII° siècle : Le Salon de Mme Geoffrin, par *A. Tornezy*. Paris, Lecène, Oudin et Cie, in-12, 1895.

Séance de l'Académie française du 16 janvier 1896 : Discours de réception de M. Jules Lemaître. — Réponse de M. Gréard. Paris, ibidem, 1896.

Les Contemporains : études et portraits littéraires (sixième série), par *Jules Lemaître*. Paris, ibidem.

Histoire de la littérature française des origines au milieu du XIX° siècle, par *Pierre Robert* (2° partie : du XVII° siècle au milieu du XIX° siècle). Paris, Paul Dupont. in-12, 1895.

Le Petit Monde : Chansons, fabulettes et contes pour l'amusement et l'éducation des enfants, petits et grands, par *Charles Marelle*. Paris, Firmin Didot, in-8°.

L'éducation morale dès le berceau, par *Bernard Perez*. Nouvelle édition. Paris, Félix Alcan, in-8°, 1896.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

PROLONGATION DE LA DURÉE DES GRANDES VACANCES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES. — La circulaire suivante a été adressée aux préfets par M. le ministre de l'instruction publique à la date du 27 juillet dernier :

Un certain nombre de membres du Conseil supérieur de l'instruction publique ont émis le vœu que la durée des grandes vacances pût être fixée à huit semaines au lieu de six, dans les écoles où le personnel a contribué au fonctionnement de cours réguliers d'adultes et d'adolescents.

Cette prolongation serait accordée à titre de récompense pour le surcroît de travail librement consenti pendant l'année scolaire.

J'ai décidé d'accueillir le vœu qui m'a été présenté.

Vous trouverez ci-joint le texte de l'arrêté que j'ai pris à cet effet. Vous voudrez bien assurer l'exécution de ces dispositions.

Voici le texte de l'arrêté :

Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, vu l'arrêté du 4 janvier 1894, arrête :

ARTICLE UNIQUE. — Pour la présente année scolaire, la durée des grandes vacances pourra être prolongée, sans excéder huit semaines, dans les écoles où le personnel aura contribué au fonctionnement de cours réguliers d'adultes et d'adolescents. A. RAMBAUD.

M. PÉCAUT REMPLACÉ A L'ÉCOLE DE FONTENAY PAR M. STEEG. — Par décret du 28 août dernier, M. Pécaut, inspecteur général de l'enseignement primaire, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, a été déchargé, sur sa demande, de la direction des études à l'école de Fontenay-aux-Roses, et a été nommé inspecteur général hors cadre.

Par décret du même jour, M. Steeg, inspecteur général de l'enseignement primaire, hors cadre, a été nommé inspecteur générai et chargé de la direction des études à l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, en remplacement de M. Pécaut, nommé inspecteur général hors cadre.

AVIS RELATIF AUX DISPENSES D'AGE POUR LES EXAMENS DES BREVETS DE CAPACITÉ. — Un avis inséré au *Bulletin administratif* du 9 mai (nº 1211) a fait connaître que, par mesure transitoire et jusqu'à ce qu'il ait été statué par le Conseil supérieur de l'instruction publique sur une nouvelle rédaction de l'article 107 du décret du 18 janvier 1887, le

ministre de l'instruction publique a décidé d'autoriser exceptionnellement à se présenter aux examens des brevets de capacité les aspirants et aspirantes qui demanderont une dispense d'âge dont la durée ne dépassera pas *quinze mois au jour de l'examen.*

Ces dispositions restent applicables pour la session d'octobre-novembre 1896.

Les dispenses seront accordées dans les conditions prévues par le décret du 15 janvier 1894, c'est-à-dire par l'inspecteur d'académie pour un délai de moins de six mois, par le recteur pour les délais excédant six mois.

AVIS RELATIF AUX ÉPREUVES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DANS LES ÉCOLES NORMALES ET DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (ANNÉE 1897). — Les aspirants et aspirantes au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures sont informés que, pour l'année 1897, la composition écrite d'histoire portera sur l'histoire de l'Allemagne depuis 1270 jusqu'à nos jours.

La composition de géographie portera sur la géographie de l'Europe centrale et septentrionale : Allemagne, Autriche-Hongrie, Suisse, Etats scandinaves.

A l'examen oral, quelques sujets de leçons empruntés à l'histoire ancienne pourront être proposés aux candidats.

CONGRÈS DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT. — Le 16e congrès de la Ligue de l'enseignement s'est tenu à Rouen du 6 au 9 août dernier. Parmi les sujets discutés dans cette importante réunion, il faut noter en premier lieu la question du certificat d'études. Le congrès a exprimé le vœu que l'âge d'admission à l'examen fût relevé, et que les candidats dussent avoir douze ans révolus au 1er janvier de l'année pendant laquelle ils se présentent; en attendant que cette disposition soit introduite dans la loi, un arrêté ministériel prescrirait qu'aucun enfant ne pourra être inscrit s'il n'a au moins onze ans avant le 1er janvier de l'année de l'examen. En outre, le congrès a continué l'étude, déjà commencée dans les assemblées précédentes de la Ligue, des œuvres qui doivent prolonger l'action de l'école : cours d'adultes, conférences, patronages, associations d'anciens élèves, etc.

Dans la séance de clôture, d'éloquents discours ont été prononcés par M. Léon Bourgeois, président de la Ligue, et par M. F. Buisson.

DISTRIBUTION DES RÉCOMPENSES DE LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES DE LA SEINE. — La Société des instituteurs et institutrices libres du département de la Seine, qui est à la fois une Société de secours mutuels et d'enseignement, a procédé, au palais du Trocadéro, à la distribution des récompenses aux élèves de ses cours normaux.

Le secrétaire de la Société a donné lecture du compte-rendu des

travaux scolaires durant l'année qui vient de s'écouler. D'après ce document, sur deux mille élèves présentés par la Société au concours pour l'obtention du diplôme supérieur et élémentaire, près de mille six cents ont subi les examens avec succès.

M. Jost, inspecteur général de l'instruction publique, délégué du ministre, a prononcé un discours dans lequel il a félicité les membres de la Société des résultats obtenus et rendu hommage au zèle et au dévouement de chacun.

Société des amis de l'adolescence du XVIII[e] arrondissement a Paris. — Une Société vient de se fonder sous ce titre dans le XVIII[e] arrondissement de Paris. L'association a pour but de préserver du désœuvrement et des mauvaises influences de la rue les adolescents des deux sexes, qui y seront admis de treize à seize ans. Pourront aussi en faire partie les enfants de moins de treize ans qui auront légalement quitté l'école. Les jeunes gens et les jeunes filles âgés de plus de seize ans pourront, par autorisation spéciale, continuer à être reçus.

Les réunions auront lieu le dimanche. Pour les jeunes gens et les jeunes filles, l'après-midi sera consacrée à des jeux, promenades, lectures, amusements divers.

Association de la jeunesse française tempérante. — Une association de la Jeunesse française tempérante vient de se fonder à Paris.

Elle a pour président M. l'inspecteur général Lenient, et pour secrétaire général M. le D[r] Roubinovitch.

Cette institution, destinée à combattre l'usage des boissons alcooliques, a tenu le 14 juin dernier sa première assemblée générale sous la présidence de M. Gréard.

Le docteur Megnan a prononcé une éloquente allocution dans laquelle il a décrit les maux engendrés par l'alcool et par l'absinthe.

La Société a déjà recueilli de nombreuses adhésions.

Bourses de voyage du « Petit Journal » — Le *Petit Journal* a attribué, par voie de tirage au sort, vingt-trois bourses de voyage à l'étranger, de 500 francs chacune, à des jeunes gens et jeunes filles appartenant à des écoles primaires supérieures, à des collèges, à des Sociétés d'enseignement ou à des institutions privées.

La liste des lauréats a été publiée dans le numéro du *Petit Journal* du dimanche 16 août 1896.

Le chant dans les écoles primaires du département du Cher. — M. l'inspecteur d'académie du Cher a recommandé de faire choix dans chaque école d'un morceau choral « qui devra être chanté à l'issue de la dernière classe de chaque semaine, et lors des visites de l'inspecteur primaire et des autorités préposées à la surveillance des écoles, ainsi que dans les fêtes et solennités scolaires ».

M. l'inspecteur motive ainsi sa décision :

« Dans l'armée, au répertoire de la musique de chaque régiment, figure un morceau spécial que l'on appelle la « marche du régiment ». Ses notes entraînantes et joyeuses font trouver dans les marches le sac moins lourd et la route moins longue au soldat, elles font battre plus vivement le cœur de ceux qui sont chargés du service d'honneur du drapeau et l'escortent fièrement lors de ses sorties; elles rendent plus animée la fête du régiment et sont un signe de ralliement sur le champ de bataille.

Les élèves de nos écoles forment un beau régiment; j'estime qu'il doit posséder aussi son chant spécial destiné à égayer le travail journalier et à le rendre plus léger. Ce chant contribuera à faire aimer l'école et, plus tard, il rappellera l'heureux temps de la jeunesse et les soins dévoués des maîtres qui ont consacré leur vie à l'éducation de l'enfance. Il doit, à mon avis, être une glorification du pays natal et servir à faire apprécier et admirer aux enfants du Berry les charmes de la petite patrie. »

FÊTES ENFANTINES A NIMES. — Le 25 et le 28 juin ont eu lieu, à la promenade de la Fontaine, à Nîmes, les fêtes enfantines des écoles laïques de filles et de garçons, organisées par la Caisse des écoles.

La promenade était pavoisée, les musiques des pompiers et des touristes du Gard ont prêté leur concours à ces belles fêtes, dont le succès a été complet.

Toutes les écoles de la ville de Nîmes ont tenu à honneur de participer activement à la fête : des morceaux, heureusement choisis, ont été brillamment chantés et entendus avec un réel plaisir. Des évolutions gymnastiques et des exercices ont été exécutés par l'Ecole supérieure de filles et les cours complémentaires de garçons avec une précision qui a été remarquée et très applaudie.

MM. les membres de la Caisse des écoles s'étaient chargés eux-mêmes de l'organisation matérielle de la fête, avec la collaboration de M. l'inspecteur primaire de Nîmes. Ces deux fêtes ont laissé dans la mémoire des enfants des écoles et des personnes qui y ont assisté un excellent et charmant souvenir.

PÉTITION RELATIVE A L'ENGAGEMENT DÉCENNAL. — Les instituteurs d'Indre-et-Loire viennent d'adresser aux députés de leur département une pétition tendant à obtenir du Parlement :

« Que, en raison de la durée de l'engagement décennal et de leur année de service militaire, les instituteurs ne soient plus astreints à aucune période d'exercice;

S'il ne doit pas en être ainsi, que l'engagement décennal soit réduit de moitié;

Que la disposition de l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, imposant une période d'exercice aux dispensés de cet article avant leur passage dans la réserve, soit supprimée;

Que les dispensés de l'article 23 qui ont déjà accompli deux périodes d'exercice ne soient pas tenus d'en accomplir une troisième. »

L'enseignement de l'agriculture a l'école dans la Haute-Loire. — Nous extrayons ce qui suit du rapport annuel de M. l'inspecteur d'académie de ce département :

« Nous dirons un mot de l'enseignement de l'agriculture, sur lequel la circulaire ministérielle du 24 octobre 1895 a appelé l'attention des maîtres.

Ordinairement une leçon par semaine avait lieu dans les écoles dirigées par des instituteurs, mais on se bornait trop généralement à quelques leçons assez vagues, sans lien et sans régularité. Nous avons fait dresser par M. le professeur départemental un programme qui a été publié dans le *Bulletin scolaire*, et nous avons invité les maîtres à le suivre ponctuellement, en tenant compte, bien entendu, des cultures spéciales à leur région, à donner à leurs élèves des notions précises, de manière à développer chez eux l'amour du village et des champs, à leur montrer le parti qu'on peut tirer de la profession d'agriculteur, et à joindre autant que possible la pratique à la théorie.

Nos maîtres ont fait preuve de bonne volonté, tous se sont mis à l'œuvre et beaucoup ont obtenu des résultats appréciables. Si ces résultats ne sont pas encore ce qu'on peut espérer, c'est que les enfants des campagnes ont des notions de sciences trop vagues pour comprendre les principes sur lesquels repose l'enseignement rationnel de l'agriculture; là encore des progrès réels ne seront obtenus que plus tard, à mesure que la culture générale des élèves progressera.

MM. les inspecteurs primaires, pour s'assurer que l'enseignement de l'agriculture est convenablement donné, à chaque visite d'une école, interrogent les élèves sur l'agriculture comme sur les autres matières du programme.

Ajoutons que l'enseignement de l'agriculture ne s'est pas borné à l'école; de nombreux instituteurs ont traité de nombreux sujets agricoles dans les conférences aux adultes. »

Vœu du Conseil général de la Lozère. — Le Conseil général de la Lozère a émis le vœu qu'il soit créé un certificat d'études primaires agricoles dans le département.

Les livres de lecture courante. — Frappé des inconvénients que présente l'usage constant d'un seul et même livre de lecture dans une école, M. le maire de Saint-Germain-de-Tournebut (Manche) a introduit dans sa commune, d'accord avec l'autorité académique, la pratique suivante :

« Les livres de lecture courante ne restent pas la propriété des élèves. Appartenant tous à l'école, ils sont déposés en dehors des heures d'exercice dans la bibliothèque scolaire, livrés seulement aux enfants pour la leçon de chaque jour, aussitôt après repris et remis en place. Par conséquent, ils ne séjournent jamais dans les pupitres des élèves, ils ne sont jamais emportés dans la famille, ce qui en assure la conservation.

Chaque élève non indigent verse un sou *par mois* pour la fourniture et l'entretien des livres de lecture courante. Pour les élèves indigents, cette cotisation mensuelle est acquittée par la Caisse des écoles ou le Bureau de bienfaisance.

Au 15 septembre 1895, quatre ans après l'introduction du système nouveau, l'école possédait *cinq* ouvrages différents de lecture courante, et vingt-six ou vingt-sept exemplaires de chaque ouvrage, soit au moins cent trente volumes en tout. Les cotisations des élèves, les dons ou subventions communales, avaient suffi pour solder leur acquisition, qui était entièrement réglée à cette date. »

Concours d'enseignement agricole entre les élèves des écoles primaires. — Le comice agricole de Cambrai (Nord) vient d'organiser un concours annuel entre les élèves et les maîtres des écoles primaires de l'arrondissement.

Des prix, des diplômes, des médailles seront attribués aux plus méritants, à la suite d'un examen fait par un jury compétent et offrant toutes les garanties désirables de savoir, d'expérience et d'impartialité.

Participation des instituteurs aux observations météorologiques. — M. le Dr Fines, directeur de l'observatoire météorologique de Perpignan, vient d'adresser à M. l'inspecteur d'académie des Pyrénées-Orientales une lettre reproduite au *Bulletin départemental*, pour solliciter la participation des instituteurs aux observations météorologiques.

« A maintes reprises, dit-il, M. le ministre de l'instruction publique a recommandé « l'observation des orages » à MM. les instituteurs... Pour ce travail, il n'est besoin d'aucun instrument spécial, d'aucun appareil, il suffit de noter ce qu'on a vu et entendu, et quelques minutes suffisent chaque jour pour remplir un bulletin qui serait adressé en service... Au point de vue scientifique ces renseignements sont du plus grand intérêt. »

Revue des Bulletins départementaux.

La composition française et le langage parlé. — Les conférences pédagogiques du département du Loiret ont eu à examiner la question de la composition française à l'école primaire. Dans le rapport inséré au *Bulletin* départemental, nous relevons les observations suivantes :

« Une autre cause d'insuccès, c'est la part insuffisante faite par certains maîtres au langage parlé. Il est cependant la moitié du but que l'on doit poursuivre dans l'enseignement de la composition française. C'est une erreur de croire qu'il faille se borner à la rédaction écrite. Ces deux modes d'expression de la pensée, la rédaction orale et la rédaction écrite, ont d'étroites affinités : la correction de l'une influe sur celle de l'autre. Cette vérité pédagogique est affirmée par toutes les conférences. — En conséquence, le maître apportera autant de soin au langage parlé qu'au langage écrit; il se préoccupera de donner aux enfants, dès leur entrée à l'école, l'habitude d'un parler correct. Il proscrira les réponses par oui ou par non, et exigera des phrases complètes, qu'il ne manquera jamais de rectifier au besoin. — Sans doute, il lui faudra beaucoup de patience et de douceur pour poursuivre ces résultats sans se décourager, sans s'irriter; mais qu'il

persévère, qu'il tienne bon, et les progrès des élèves seront si rapides qu'il en sera surpris lui-même.

Ses efforts n'auront pas seulement pour but la correction du langage dans la classe; il veillera aussi à ce que les élèves s'expriment convenablement en dehors des leçons, surtout dans leurs récréations, soit qu'ils s'adressent à lui, soit qu'ils s'adressent à leurs camarades. Lui-même donnera l'exemple. Son langage sera correct, châtié, toutefois exempt d'affectation et de recherche. Si l'élève entend bien parler autour de lui, il s'exprimera comme il faut et écrira congrûment.

L'instituteur exercera donc les enfants à parler autant qu'à écrire. D'ailleurs le règlement le lui prescrit. Le programme impose les exercices d'élocution. Sont-ils partout pratiqués et bien compris? « Ne » pas oublier qu'ils ont pour but de faire causer l'élève et non le » maître. S'ils consistent seulement dans une leçon de choses, une lec- » ture, un récit où le maître parle seul, où son exposé n'est coupé que » de rares interrogations amenant quelques réponses brèves, ils sont » défectueux. » *(Orléans.)* Ils doivent revêtir le caractère de causeries où l'instituteur parle seul au début, mais finit peu à peu par laisser à l'élève le rôle principal.

« Le choix de cette causerie ne sera pas laissé au hasard. » Le maître l'aura déterminé à l'avance, et aura arrêté les grandes lignes de l'entretien. Connaissant ce qu'il veut dire, et ayant précisé dans son esprit les divers points de la question, imaginé les moyens les plus suggestifs pour délier la langue des élèves, il saura captiver son auditoire, exciter l'intérêt, éviter les banalités et les redites, nourrir la conversation, éveiller réellement la réflexion et l'intelligence.

Les exercices d'élocution consisteront dès le début dans la répétition, collective d'abord et individuelle ensuite, de phrases courtes dites par le maître, de phrases lues dans le tableau de lecture ou dans le livre, de récits à la fois simples et brefs; dans les réponses à des questions posées par le maître, se rapportant à des notions usuelles, à des faits familiers aux élèves. Par gradation, les exercices seront rendus plus difficiles. Ils pourront comprendre la reproduction d'une histoire, d'un conte, l'exposé d'une fable, la récitation d'une leçon non apprise par cœur, le compte-rendu d'une promenade, d'une excursion, le résumé d'une lecture, la narration de faits dont l'élève a été témoin, ou d'événements historiques, l'appréciation d'actions morales. Comme on le voit, il est facile de varier les sujets d'élocution.

L'essentiel, c'est que le maître fasse parler les élèves, c'est qu'ils ne restent pas à peu près muets en présence de l'instituteur parlant seul. Dans toutes les conférences, on paraît bien convaincu de cette vérité; on reconnaît que ce qu'il y a de plus indispensable dans l'enseignement primaire, c'est d'apprendre à *parler* le mieux possible. « La parole écrite n'occupe que le second rang, car le commun des » hommes n'est appelé que rarement à rédiger des idées, tandis qu'il » se trouve à chaque instant dans la nécessité de communiquer ses » pensées de vive voix. » *(Orléans.)* » *(Bulletin du Loiret.)*

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 17696-10-96. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXIX. N° 11. 15 novembre 1896.

REVUE PÉDAGOGIQUE

INSTALLATION DE M. JULES STEEG

A FONTENAY-AUX-ROSES

Le mardi 20 octobre dernier, M. le ministre de l'instruction publique est allé à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, pour y présider à l'installation officielle du nouveau directeur des études, M. Jules Steeg. M. le ministre était accompagné de M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire, de M. Buisson, directeur honoraire, et de M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris. Tous les professeurs de la maison étaient présents; ils se sont groupés autour du ministre, dans la grande salle où les élèves réunies ont salué l'entrée du cortège par le chant de chœurs que dirigeait M. Bouchor.

Après que maîtres et élèves eurent été présentés au ministre, M. Steeg a pris la parole en ces termes :

Monsieur le ministre,

Au nom de l'Ecole de Fontenay, je vous remercie de l'honneur que vous voulez bien lui faire en lui apportant par votre présence une nouvelle preuve d'intérêt et de sympathie.

Je n'ai pas à vous dire ce qu'est cette Ecole. Vous la connaissez de longue date, vous avez assisté à sa naissance, vous avez accompagné dans ses premières visites l'illustre fondateur de cette maison, M. Jules Ferry, vous avez vu se constituer sous ses yeux la première liste de ses professeurs, choisis parmi les plus célèbres et les plus capables de leur ordre, et vous en auriez fait partie vous-même, si vos travaux vous en eussent laissé le temps.

L'histoire et la haute valeur de cette Ecole se résument dans les noms de ses trois créateurs : MM. Jules Ferry, Ferdinand Buisson et Félix Pécaut; car chacun d'eux a eu sa part dans cette belle œuvre.

Ce n'est pas le moment de dire ce que leur devront, à des titres divers, la République, l'éducation populaire, l'avenir du pays. Il suffit ici simplement de les nommer pour éveiller dans les esprits les plus chers souvenirs et dans tous les cœurs la plus affectueuse reconnaissance.

MONSIEUR LE MINISTRE,

En m'appelant à succéder à M. Pécaut, vous m'avez imposé un lourd héritage, dont le poids est fait pour m'effrayer. J'ai obéi à votre appel, ayant su (non sans quelque surprise) que c'était aussi le vœu de mon prédécesseur et du directeur de l'enseignement primaire, et pensant que je n'avais pas le droit de me soustraire aux raisons qui avaient pu dicter votre choix. Si vous avez cru, monsieur le ministre, que je n'aurais rien tant à cœur, en venant occuper cette place, que de continuer fidèlement les traditions et l'esprit que cette maison devait au premier directeur de ses études, vous ne vous êtes pas trompé.

D'abord, je suis lié avec M. Pécaut, d'une intime amitié d'esprit et de cœur, depuis près de quarante ans; puis je l'ai vu à l'œuvre de près pendant les seize années de sa direction, et enfin, je poursuis, depuis que j'ai l'âge d'homme, le même idéal de progrès moral, religieux, politique, démocratique et libéral. Ce serait me trahir moi-même que de manquer à la cause à laquelle nous avons donné notre vie.

Et d'ailleurs, les traditions de Fontenay ne sont-elles pas représentées par ce corps éminent de professeurs, cette élite de maîtres et de maîtresses que M. Pécaut avait su rassembler autour de l'Ecole, qui sont dévoués à leur tâche, qui y apportent, avec les qualités supérieures de leur intelligence et de leur savoir, une part de leur cœur?

C'est là que se trouvera la continuité de l'œuvre entreprise. C'est leur présence et leur collaboration, c'est l'harmonie de leurs efforts, qui me permettent d'espérer, monsieur le ministre, que votre confiance ne sera pas déçue, et que l'avenir ne sera pas indigne du passé!

M. Buisson, sur le désir qu'en a exprimé le ministre, a donné lecture de cette lettre de M. Pécaut:

Orthez, le 15 octobre 1896.

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'apprends que vous êtes attendu au premier jour à Fontenay; et malgré que vous ayez bien voulu m'excuser de n'être pas présent à votre visite, je vous demande la permission de vous souhaiter de loin la bienvenue en prenant une dernière fois la parole au nom de l'École.

Je vous remercie de l'honneur que vous nous faites en venant en personne inaugurer cette année d'études, et installer comme inspecteur, en mon lieu et place, mon collègue et ami M. Steeg.

J'ose dire, monsieur le ministre, que cet honneur n'est point immérité. Maîtres et maîtresses, nous avons, dès l'origine, conçu pour l'Ecole une grande ambition. Nous voulions, par elle, faire de l'institution nouvellement née des écoles normales de filles une force vive, nationale, capable de se renouveler d'elle-même et de se perpétuer; une de ces forces vives qui, en agissant continûment et silencieusement sur l'esprit public et sur les mœurs, concourent à préserver une nation de déchoir ou l'aident à se relever.

Nous avions formé un autre rêve. C'est qu'à l'intérieur de l'Ecole les élèves, en s'y succédant, trouvassent, selon l'expression de l'un de nos visiteurs et maîtres les plus honorés, M. Boutroux, une atmosphère de sérieux moral et de devoir, de simplicité et de savoir-vivre, mais aussi de liberté et de joie, d'ardeur intellectuelle et de goûts littéraires.

Ce double idéal, qui a présidé jusqu'à présent à la vie de Fontenay, et qui plane sur celle des écoles normales d'institutrices, ne sera point, croyez-le, monsieur le ministre, affaibli par mon départ. Le même esprit, généreux et pratique tout ensemble, le même amour de la patrie et de la démocratie, la même confiance mutuelle continueront d'animer mes chers collaborateurs de l'un et l'autre sexe. La même œuvre, honorable pour le pays, se poursuivra ici sous l'inspiration primitive, mais avec les modifications, les réformes ou les perfectionnements qu'aura suggérés l'expérience. L'attente des pouvoirs publics, celle du gouvernement ne sera pas trompée, monsieur le ministre, et vous nous serez garant auprès d'eux que nulle part l'image de la France n'est plus constamment présente aux esprits qu'elle ne l'est à Fontenay.

Laissez-moi vous remercier de nouveau des marques multipliées d'estime et de bienveillance que vous avez daigné spontanément accorder au premier inspecteur de Fontenay : je suis heureux d'en reporter, comme il est juste, tout l'honneur à notre chère Ecole, à ses maîtres et à ses élèves.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'hommage de ma reconnaissance et de mon profond respect. Félix Pécaut.

Le ministre alors a prononcé le discours suivant :

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

En 1880, quand fut créée l'Ecole normale de Fontenay, la pensée qui avait présidé à cette fondation se révéla tout entière dans le choix même de l'homme qui fut chargé de l'organisation et de la direction des études.

Votre fondateur, M. Jules Ferry, dont le nom reste inséparable du relèvement intellectuel et moral de la France, était plus qu'un homme d'Etat : il était un philosophe, un penseur, qui ne s'absorbait pas dans les incidents quotidiens de la politique, mais qui voyait loin dans l'avenir. Il avait profondément réfléchi sur la nature humaine, sur les conditions d'existence d'une société démocratique; il prétendait enraciner la République dans les intelligences et dans les cœurs, afin que chaque génération nouvelle de Français lui apportât son contingent de force, qu'elle se rajeunît sans cesse de l'éternelle jeunesse de la nation, et que le renouvellement même des hommes et des choses la rendît indestructible.

Jamais, dans sa pensée, il n'a séparé de l'instruction proprement dite l'éducation morale, l'éducation civique, et peut-être l'instruction lui apparaissait-elle moins comme le but que comme le moyen.

Vous devinez quelle fut sa première préoccupation quand il fonda cette maison où se formeraient les jeunes filles destinées à être les maîtresses de celles qui seraient les maîtresses de l'enfance. Ni Fénelon, ni Mme de Maintenon, ni aucun des éducateurs les plus fameux, n'a eu pour ses élèves des ambitions aussi hautes que celles qu'il conçut pour vous.

Ce n'est pas seulement la science que vous deviez transmettre à vos futures élèves pour qu'elles la transmissent à de plus jeunes; non, à ses yeux, c'était surtout les idées, les doctrines, les sentiments qui feraient de la société française la plus honnête, la plus libre, la plus fortement armée contre les épreuves de la vie nationale et de la vie internationale.

Il avait compté sur vous pour donner à la France une âme républicaine. Mais quel serait votre maître à vous, votre éducateur, votre directeur à vous? Il fallait un homme non seulement d'une haute culture intellectuelle, mais d'une haute culture morale, indépendante de telle ou telle formule religieuse et, cependant, présentant cette solidité de principes, cette puissance de conviction, cette ardeur de propagande qui semblaient ne pouvoir se rencontrer que chez les saints des religions positives.

Cet esprit si libre et ce caractère si énergique et si droit, Jules Ferry les trouva chez M. Félix Pécaut. De sa forte éducation religieuse, votre directeur d'hier avait gardé tout ce qui fait l'apôtre; mais combien il était dégagé de tout formalisme, c'est ce que vous ont révélé ses études sur le christianisme libéral; quelle passion éclairée, quelle connaissance du cœur humain, quelle finesse de psychologue il apportait à l'œuvre de la régénération par l'école, c'est ce que vous a sans doute appris son beau livre sur l'éducation nationale.

Mais vous l'avez connu mieux que par ses livres. Vous l'avez connu par son enseignement vivant, pénétrant, d'une impérieuse douceur, qui ne constituait pas un cours suivi sur l'éducation ou la morale,

mais qui ramenait tout à la morale et à l'éducation; qui faisait tout concourir au même but, même les sciences, le dessin ou la musique; qui n'affectait pas la forme de leçons, mais s'exerçait par des conversations familières, où il s'efforçait d'abord de vous bien connaître, puis de vous révéler à vous-mêmes.

Il était une conscience, et il fut un directeur de consciences dans le sens le plus élevé du mot. Il était une intelligence née pour agir sur les autres intelligences, pour les éveiller, les exercer, les redresser, les développer.

Sur toutes les élèves il a marqué son empreinte et, par elles, son esprit s'est répandu dans la France entière, dans toute notre éducation féminine, avec ses caractères de sévère méthode, de bon sens affiné, de sérieux, d'originalité, de liberté.

J'aurais voulu pouvoir conserver à l'Ecole de Fontenay ce maître incomparable, mais déjà au temps de mes prédécesseurs il avait manifesté la ferme résolution de se consacrer à ses petits-enfants que des raisons de santé retiennent sous le beau climat de notre Sud-Ouest, et desquels il vivait séparé depuis de longs mois. Soyez assurées, mesdemoiselles, que ce fut pour lui une heure douloureuse que celle où il fut contraint de choisir entre sa famille de Fontenay et sa famille d'Orthez. Ce fut chez lui non seulement un conflit d'affections, mais aussi un conflit de devoirs, et c'est le devoir le plus strict qui devait nécessairement l'emporter.

Aux prières que je lui avais adressées, à plusieurs reprises, pour qu'il gardât la direction de vos études encore une année, encore un trimestre, au moins jusqu'au début de l'année prochaine, il m'a répondu par des paroles et par des lettres dont je me sens grandement honoré, par l'assurance de son dévouement le plus entier à l'œuvre commencée, mais aussi par l'affirmation des devoirs impérieux qui le rappelaient là-bas.

J'ai dû m'incliner et, à mon grand regret, j'ai dû sanctionner de ma signature sa décision.

Du moins il ne nous abandonne pas entièrement. Il a bien voulu accepter de garder son rang dans l'inspection générale. De plus l'organisation si souple que Jules Ferry a donnée au Conseil supérieur de l'instruction publique m'a permis d'y réserver un siège à M. Félix Pécaut. Il y est entré à la fois comme membre du Conseil et comme membre de la Section permanente, qui est comme le grand ressort de notre système représentatif universitaire. Vous avez donc dans cette haute assemblée, mesdemoiselles, un patron dont l'autorité y sera grande, qui exercera la plus légitime et la plus efficace influence sur le progrès des études en général, et qui assurément veillera de près sur votre maison.

C'est en m'inspirant de son avis que j'ai fait choix pour le remplacer auprès de vous de l'homme qu'il considère comme le plus apte à lui succéder. M. Steeg s'est formé dans le même milieu de pensée

libre et de foi au progrès par l'enseignement. Dans sa direction du Musée pédagogique, il a donné la mesure de son érudition dans les choses d'éducation et aussi de son esprit d'initiative. Faut-il vous rappeler que, dans nos crises politiques, il a combattu pour la liberté?

Si les devoirs de famille éloignent de nous M. Pécaut, si la Sorbonne nous a pris M. Buisson, c'est un ami à tous deux, c'est un de leurs plus dévoués collaborateurs qui a désormais la charge de continuer leur œuvre à Fontenay.

Ainsi votre Ecole a pour directrice Mlle Saffroy, si estimée de tout le corps enseignant que le suffrage de ses collègues l'a envoyée au Conseil supérieur; pour directeur des études M. Steeg; pour directeurs consultants, si je puis m'exprimer ainsi, MM. Buisson et Pécaut. Elle a pour corps enseignant une élite de professeurs. Elle a des traditions que vous, mesdemoiselles, vous aurez à cœur de ne pas laisser périr. Nous pouvons donc, ministre, maîtres et élèves, compter que notre Ecole restera digne de ses fondateurs.

Après le chant de nouveaux chœurs, l'assistance s'est dispersée dans les jardins, et le ministre a visité la maison, chambres, classes, études; puis il est allé assister dans la salle de physique aux manipulations et expériences d'électricité, qui étaient inscrites pour ce moment-là à l'emploi du temps.

En se retirant, le ministre a félicité les professeurs et les élèves par les paroles les plus encourageantes. Sa visite restera comme une page précieuse dans les annales de l'Ecole, avec la haute signification qu'il a voulu lui donner.

LES ÉCRIVAINS PÉDAGOGUES

DE L'ANTIQUITÉ

[La commission du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales avait, à la dernière session, exprimé le désir de voir figurer sur la liste des auteurs à expliquer quelques pages empruntées aux écrivains de l'antiquité qui se sont occupés de l'éducation. Ce désir a été réalisé, et la librairie Delagrave va mettre en vente sous ce titre : *Les Écrivains pédagogues de l'antiquité*, des extraits de l'antiquité grecque et romaine, recueillis par Mlle Saffroy. La préface qui précède ces extraits indique comment les maîtres devront les commenter, comment le choix en a été fait et quelle utilité ils peuvent en tirer pour leur éducation théorique et professionnelle. C'est cette préface que nous plaçons sous les yeux de nos lecteurs. — *La Rédaction.*]

Dans le cours de ces dernières années, on s'est constamment préoccupé de répandre parmi les instituteurs la connaissance de la pédagogie théorique et de leur rendre familières les plus célèbres des œuvres qu'elle a produites. On a institué dans les facultés des cours de pédagogie. On a multiplié les éditions des ouvrages relatifs à l'éducation. On a publié des extraits de ceux dont l'étendue trop considérable rendait la lecture trop longue ou l'acquisition trop coûteuse. On a traduit ceux qui appartiennent aux littératures étrangères. En un mot, on a fait tous les efforts nécessaires pour mettre ces écrits autant que possible à la portée de tous. Sans doute la pédagogie est un art plutôt qu'une science, un art où l'aptitude native et l'expérience personnelle tiendront toujours la première place; sans doute la bonne direction d'une école ou d'une classe dépendront toujours plus de la valeur intrinsèque du maître que du savoir qu'il aura puisé dans les livres. Néanmoins on a cru et l'on croit encore que si les éducateurs de l'enfance et de la jeunesse peuvent se préparer utilement à leur tâche, c'est par l'étude et la méditation des œuvres que de grands esprits, souvent même des penseurs de premier ordre, ont consacrées aux graves et délicats problèmes que soulève l'éducation.

Toutefois, jusqu'ici, c'est aux auteurs modernes qu on s'est exclusivement adressé. L'antiquité grecque et latine n'a pas été mise à contribution. Ce n'est pas cependant que les auteurs anciens aient dédaigné la pédagogie, ni qu'on ne puisse trouver dans leurs écrits une ample moisson de préceptes utiles, d'aperçus ingénieux et profonds. Aucun esprit éclairé ne saurait concevoir à cet égard le moindre doute. D'ailleurs, la simple lecture de ces extraits suffirait à prouver le contraire. Si l'antiquité a été négligée, c'est sans doute pour une autre cause. On s'est dit que l'éducation ayant en définitive pour but d'adapter l'homme à son milieu, elle doit changer comme ce milieu lui-même; qu'elle doit suivre dans son évolution l'évolution générale des sociétés; que chaque époque, chaque pays, chaque régime économique et juridique, chaque constitution politique implique une orientation différente de l'activité humaine, et, par suite, une organisation différente des études. S'il en est ainsi, convient-il de prendre pour modèles et pour guides des auteurs séparés de nous par une longue suite de siècles, appartenant, par leurs croyances, par leur conception de l'homme et de la vie humaine, à un monde à jamais détruit, pour qui tant de connaissances devenues chez nous banales et indispensables n'existaient pas même à l'état de germe?

S'il s'agissait, en effet, d'extraire de leurs écrits des principes qu'on dût immédiatement appliquer, des programmes ou des méthodes qu'on pût, sans y rien changer d'essentiel, introduire dans nos écoles, le plus sage serait de les laisser entièrement de côté et de nous en tenir aux modernes. Ceux-ci ont écrit non pas précisément pour nous, car plus le temps marche, plus l'évolution humaine semble s'accélérer, du moins pour une société dont la nôtre est issue et dont elle a conservé certains traits essentiels. Mais ce n'est pas de cela qu'il est question. Ce que nous pouvons, ce que nous devons, je crois, demander aux anciens, ce sont des aperçus généraux sur les conditions fondamentales de l'éducation, aperçus que les pédagogues modernes auxquels nous serions parfois tentés d'en faire honneur se sont souvent contentés d'emprunter et de reproduire et que nous retrouvons dans l'antiquité comme dans leur source. Quelle précieuse confirmation ces principes ne reçoivent-ils pas, non seulement de l'autorité des plus grands penseurs antiques, mais des

arguments à la fois simples et frappants par lesquels ils les établissent, et surtout de cette simple constatation que les modernes n'ont rien pu faire de mieux que de les reprendre ou de les retrouver! Cela seul ne prouve-t-il pas qu'ils ont leur inébranlable fondement dans la nature même de l'homme, et qu'ils doivent continuer à diriger les efforts que nous tentons pour la porter à sa plus haute perfection?

D'ailleurs, les auteurs auxquels nous empruntons ces extraits, je parle ici principalement des plus anciens, n'ont pas été seulement des savants universels et de profonds philosophes. Dans le sens le plus élevé du terme, ce furent des éducateurs. Ce sont en effet les disciples de Socrate et Platon en particulier qui créèrent en Grèce le haut enseignement. Avant eux, il n'existait rien de pareil. Les anciens physiciens formèrent tout au plus quelques disciples isolés. L'institut pythagoricien, où la tradition de la science s'associait à celle d'un certain dogme religieux et s'entourait d'un mystérieux formalisme, n'a rien de commun avec l'enseignement ouvert de l'Académie ou du Lycée: est-ce une école, un séminaire, une société secrète? il y a en lui un peu de tout cela. Les sophistes ont, dans une certaine mesure, contribué à propager la science, mais seulement parmi ceux qui pouvaient la payer très cher. Socrate lui-même, s'il a passé sa vie à enseigner, n'a jamais tenu d'école ni donné à ses leçons une forme régulière et un enchaînement systématique. En même temps que ses condisciples dans diverses cités grecques, Platon le premier, à Athènes, a institué des cours réguliers, gradués, où chacun pouvait acquérir ce que la science de l'époque possédait de notions exactes et positives et s'initier progressivement aux plus hautes spéculations de la philosophie. A cette œuvre il consacra sa vie entière, s'imposant pendant de longues années un travail ininterrompu, sans autre mobile que son zèle pour la diffusion de la vérité. C'est ce que fit après lui son disciple Aristote. De tels hommes ont certes le droit d'être écoutés quand ils nous parlent de l'éducation. Leurs conceptions pédagogiques n'ont pas seulement la valeur de constructions ingénieuses, de pensées purement spéculatives; elles représentent et résument la longue expérience d'éducateurs de profession et de vocation.

D'ailleurs, il y a anciens et anciens. En lisant les extraits de

Xénophon, de Platon, d'Aristote lui-même, le lecteur le moins averti s'apercevra sans effort qu'ils écrivent pour une société fort différente de la nôtre et dont le trait essentiel est l'absorption plus ou moins complète de l'individu par l'Etat. Telle est en effet la société grecque aux plus beaux temps de son histoire. La vie publique s'y subordonne entièrement la vie privée. Soldat en temps de guerre, en temps de paix magistrat, législateur, électeur, le citoyen consacre à la chose publique la plus grande part de son activité. Le sentiment du devoir civique domine et enveloppe chez lui tous les autres. La religion elle-même n'est pour lui qu'une expression du patriotisme. Les dieux qu'il adore, ce sont les dieux protecteurs de la cité, c'est-à-dire la cité elle-même idéalisée et divinisée. Sans doute, à l'époque où vécurent les illustres penseurs auxquels nous empruntons ces textes, la vieille société grecque est déjà profondément ébranlée. Les cités helléniques ont dépassé le point culminant de leur évolution. Leurs interminables discordes et leurs dissensions intérieures les acheminent à grands pas vers une irrémédiable décadence. La conquête macédonienne va préparer la conquête romaine. Les anciennes croyances sont mortes et les anciennes vertus sont en train de disparaître. Mais la grandeur de Socrate est d'avoir prévu ou pressenti ce déclin imminent et d'avoir tenté de l'arrêter. Son idéal social, c'est encore la vieille cité grecque, mais régénérée par une éducation à la fois plus large et plus haute. Héritiers de la pensée socratique, Xénophon et Platon semblent s'être donné pour tâche de parfaire et de spiritualiser l'antique conception grecque de la cité considérée dans son type le plus pur : la cité dorienne. Aristote, quoique étranger par sa naissance à la Grèce proprement dite, subit encore l'ascendant de cet idéal. Pour lui comme pour son maître, la pédagogie demeure une partie de la politique, et, si l'éducation doit former l'homme, elle doit avant toute chose former le citoyen.

Avec l'époque romaine s'ouvre pour la Grèce une période toute nouvelle. Comme nationalité indépendante, elle a achevé de jouer son rôle. Dans le domaine des arts et des lettres, elle a produit tous ses chefs-d'œuvre ; même, dans l'ordre spéculatif, aucun des philosophes ultérieurs ne dépassera Platon et Aristote. Mais dans le domaine moral une évolution importante va s'accomplir, dont les conséquences se font encore sentir aujourd'hui.

L'idéal antique, si élevé qu'il pût être, gardait quelque chose d'égoïste et d'étroit. Grâce à la diffusion des principes philosophiques, grâce surtout aux efforts des stoïciens pour établir une morale universelle et rationnelle, il s'épure et s'élargit en même temps. Sans doute, en fait, les mœurs continuent à décliner, mais on peut dire que la morale progresse. Ceux que n'a pas atteint la corruption ambiante reconnaissent des principes plus hauts et plus généreux que ceux qui régnaient à l'époque des guerres médiques. Le devoir civique a cessé d'absorber ou de dissimuler tous les autres. Sans doute, certains ne vivent plus que pour eux-mêmes, soit qu'ils s'abandonnent sans retenue aux passions qui les entraînent, soit qu'ils demandent aux préceptes d'Épicure une existence calme et paisible. Mais les meilleurs ont compris que l'on doit vivre pour tous les hommes, que les êtres raisonnables, quelque différence que mettent entre eux l'origine, l'éducation, les préjugés, forment une société unique d'où nul n'est exclu et où tous ont envers tous des droits et des devoirs. Ces grandes idées proclamées par les stoïciens ont rapidement franchi les limites étroites de l'école. Elles appartiennent désormais au domaine public et animent ceux même qui font profession de répudier les dogmes et les paradoxes du Portique. De là une conception de l'éducation plus large et plus humaine; plus voisine par conséquent de nos idées modernes. C'est celle que nous trouvons dans Plutarque. Chez lui le lecteur moderne se sent moins dépaysé. Il n'a plus à se tenir en garde contre les préjugés d'une société disparue, ni contre les témérités spéculatives de penseurs systématiques. Il n'a qu'à faire son profit de conseils empreints d'un bon sens supérieur et à recueillir sans méfiance de fines et délicates observations.

A côté des grands philosophes socratiques, à côté du moraliste éclectique dont l'œuvre est comme un résumé de la sagesse antique, nous avons cru devoir faire une place, et même une place importante, au rhéteur romain Quintilien. Ce n'est pas seulement, comme on pourrait le croire, pour que la littérature latine fût représentée dans ce petit livre, c'est que, si l'antiquité grecque nous fournit une grande abondance de textes pédagogiques, elle ne nous présente aucun écrit consacré exclusivement, intégralement à la pédagogie. Quelques-uns ont attribué ce caractère à la

République de Platon ; mais se ranger à leur avis serait, croyons-nous, méconnaître en partie la signification de cette œuvre si complexe, ne pas tenir un compte suffisant des théories morales, politiques, psychologiques et métaphysiques qui y sont si abondamment exposées. Aristote avait écrit un traité sur l'éducation : par un malheur qu'on ne saurait trop regretter, ce traité ne nous est point parvenu. Pour trouver une œuvre pédagogique proprement dite, un livre où les problèmes de l'éducation soient traités en eux-mêmes et pour eux-mêmes et non à propos d'autres problèmes, il nous faut aller jusqu'à Quintilien.

L'*Institutio oratoria* est un véritable traité de pédagogie. On se méprendrait tout à fait si l'on n'y voulait voir qu'un livre de rhétorique. Sans doute, comme il était nécessaire, la rhétorique y tient une place importance, mais elle ne le remplit pas tout entier. Le sujet véritable de l'ouvrage, c'est l'éducation de l'orateur. L'auteur s'attache à en tracer le plan dès la première enfance, et il entre à ce propos dans les détails les plus menus. Il ne néglige pas non plus les connaissances que plus tard, en dehors et à côté de son art proprement dit, l'orateur devra cultiver. C'est une pédagogie spéciale sans doute, mais une pédagogie complète. Le caractère spécial de cette œuvre nous a obligé à restreindre notre choix aux passages où il n'est pas trop marqué. Certes, la haute idée morale que Quintilien se fait de l'orateur donne souvent aux préceptes qu'il développe une portée plus générale que ne pourrait le faire supposer le titre de l'ouvrage. Toutefois, c'est un orateur qu'il entend former, et un orateur latin. Il importait donc de laisser de côté tout ce qui, dans le plan d'éducation qu'il trace, est trop particulier ou trop technique, et de nous en tenir à ce qui est d'un intérêt universel et peut trouver encore aujourd'hui d'utiles applications.

On s'étonnera peut-être du petit nombre d'auteurs et d'ouvrages auxquels nous avons restreint nos choix. On en comprendra néanmoins assez facilement la raison si l'on considère le public tout spécial auquel ce livre s'adresse et l'intention dans laquelle nous l'avons composé. Nous avons d'abord écarté systématiquement tous les textes dont l'intérêt est purement historique ; qui nous apprennent seulement quelles étaient, à telle ou telle époque de l'antiquité grecque ou romaine, la nature de

l'enseignement, les matières sur lesquelles il portait et les méthodes dont il faisait usage. Nous ne nous proposions en effet ni d'écrire une histoire de la pédagogie antique, ni de rassembler les matériaux d'un pareil travail. Nous avons dû également laisser de côté tout ce qui a trait non à l'enseignement en général, mais à l'enseignement de tel ou tel ordre spécial de connaissances, de la musique, par exemple, ou de la rhétorique, voire même de la philosophie. Enfin, nous nous sommes fait une loi de ne pas citer de préceptes isolés, ni même des passages trop courts, mais seulement des textes assez développés pour s'expliquer d'eux-mêmes et être compris sans commentaire. Si ces textes sont tous classiques et bien connus des lettrés, cela même prouve leur excellence. Notre dessein n'était pas de faire un vain étalage d'érudition, mais de mettre à la portée de nos lecteurs des extraits qu'ils pussent étudier et méditer avec profit.

Dans quel esprit convient-il de les lire? Il faut, croyons-nous, en user avec eux comme avec les pédagogues modernes plus familiers aux instituteurs. Sans doute, c'est en vue de l'application qu'ils s'assimilent leurs théories, mais les conditions générales de l'enseignement public restreignent de bien des façons cette application, et c'est à la raison, c'est à l'expérience acquise à déterminer dans quels domaines elle doit être tentée et jusqu'à quel point elle peut être poussée. Il serait insensé de vouloir diriger une école d'après les principes de Rousseau ou de M. Herbert Spencer sans y apporter aucun tempérament. Il en va de même pour Platon, pour Aristote ou pour Plutarque. Les textes, quels qu'ils soient, ne doivent pas être considérés comme des oracles qui décident de ce qu'on doit faire ou omettre. Leur rôle est de servir d'excitants et d'aliments à la réflexion personnelle qui seule, en toutes choses, est efficace et féconde.

DE LA DICTÉE

COMME MOYEN D'ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

C'est un fait que la dictée est toujours l'exercice prédominant dans nos écoles primaires et celui sur lequel les maîtres comptent le plus pour apprendre à leurs élèves l'orthographe. La plupart des emplois du temps en comptent trois par semaine, et jamais la dictée ne cède sa place à aucun autre exercice, tandis que, pour une raison quelconque, il arrive souvent qu'elle remplace tantôt celui-ci, tantôt celui-là. C'est qu'aussi, dans presque tous les examens, à commencer par celui du certificat d'études primaires, l'épreuve de la dictée est éliminatoire, sinon en droit, du moins en fait : ne pas échouer à la dictée, c'est tout d'abord pour un candidat avoir de grandes chances d'être reçu. Il semble dès lors que le maître ne puisse pas faire trop de dictées pour préparer ses élèves, et souvent même, à l'approche de l'examen, certains en font plusieurs par jour. Et puis, l'exercice est si commode! On prend un livre ou un journal, quelquefois le premier venu ; on en dicte une page; on fait épeler et l'on corrige. Les élèves sont occupés, la discipline est facile : aucune fatigue d'ailleurs.

J'ai pensé souvent, et j'ai dit ici même [1], que la dictée n'était peut-être pas le meilleur moyen à employer pour enseigner l'orthographe, et qu'il y en avait sans doute d'autres qui seraient plus prompts, plus sûrs et plus efficaces. Mais voici mieux. Dans un article de la *Revue universitaire* [2], M. Payot, inspecteur d'académie à Privas, va jusqu'à dire « qu'il serait presque tenté de croire que, si nos enfants apprennent l'orthographe, ce n'est pas *par* la dictée (faite comme on la fait presque universellement), mais *malgré* la dictée », et il apporte à l'appui de son opinion des raisons psychologiques et physiologiques dont il est difficile de méconnaître la portée. Il serait regrettable que cet article passât inaperçu des lecteurs de la *Revue pédagogique*, que la chose intéresse particulièrement.

1. Voir le numéro du 15 avril 1894.

2. Numéro du 15 juin 1896.

***

On admettra sans doute que l'orthographe (il ne s'agit ici, bien entendu, que de l'orthographe usuelle) est plutôt affaire de mémoire que de raisonnement. Que ceux qui ont étudié le latin et le grec puissent parfois être guidés dans leur manière d'écrire un mot par les lois de la phonétique et de la dérivation, peut-être bien : encore auraient-ils tort de trop s'y fier. Que de fois le raisonnement leur ferait commettre des fautes! Mais pour les élèves de nos écoles primaires, la question ne se pose même pas. Dès lors, si le maître dicte un mot que l'élève ne connaît pas, que va-t-il arriver? Il cherchera dans sa mémoire la forme de ce mot; mais si elle ne s'y trouve pas, il fera un effort de logique. « C'est dire assez qu'il est perdu, dit M. Payot, la logique n'ayant rien à voir dans cette affaire. » Sans aller tout à fait jusque-là, il faut convenir que les raisonnements par analogie auxquels il pourra recourir l'induiront souvent en erreur (*honneur* et *honorable*, *oreille* et *auriculaire*, par exemple); et l'on ne peut guère ne pas partager l'avis de M. Payot disant que, « quelque effort d'intelligence qu'il fasse, il ne peut trouver l'orthographe d'un mot qu'il ignore ». Donc, s'il se rencontre dans la dictée un mot que l'élève ne connaît pas, ou même qu'il connaît, mais sans savoir comment ce mot s'écrit (et c'est pour les mots de ce genre surtout que l'exercice serait utile), il ne peut que reproduire ce qu'il entend; et en admettant même que ce mot ait été bien nettement articulé par le maître, si l'orthographe n'en est pas absolument phonétique, forcément il l'écrira mal. En tout cas, l'écrivît-il bien que ce serait par pur hasard, sans raison aucune, partant sans qu'on puisse dire qu'il y ait vraiment pour lui savoir acquis. Donc enfin, pour qu'un élève puisse écrire convenablement un mot quelconque, qui ne s'écrit pas absolument comme il se prononce (et le nombre en est grand dans la langue française), il faut, — à moins encore que ce mot ne lui soit épelé, — ou que déjà il l'ait vu écrit quelque part, ou qu'il l'ait bien écrit lui-même et qu'il s'en souvienne. Pour qu'il puisse le retrouver par un effort de mémoire, il faut qu'il l'ait appris. L'orthographe ne se devine pas.

***

Or, et c'est ici qu'est la véritable originalité de la thèse soutenue par M. Payot, il est aujourd'hui scientifiquement démontré que le fait de la mémoire, le *souvenir*, qui paraissait, il y a peu de temps encore, un fait simple, a été trouvé d'une étonnante complexité. Le souvenir complet d'un mot comprend quatre souvenirs distincts : 1° un souvenir *auditif*, si déjà on a entendu le mot; 2° un souvenir d'*articulation*, si déjà on l'a prononcé; 3° un souvenir *visuel*, si déjà on l'a vu imprimé ou écrit; et 4°, enfin, un souvenir *graphique*, si déjà on l'a écrit. « Et la preuve de cette complexité du souvenir des mots, la preuve de cette quadruple coalition de souvenirs dans un souvenir qui a longtemps paru simple, ajoute M. Payot, c'est la maladie qui nous la fournit avec une clarté surabondante. En effet, elle frappe chacun de ces quatre souvenirs individuellement, les uns indépendamment des autres. » Et il en cite de nombreux exemples empruntés aux sommités de la science actuelle, avec l'indication des ouvrages spéciaux que pourraient consulter ceux qui ne se considéreraient point comme suffisamment convaincus; puis il ajoute :

« Ce qui nous importe, c'est cette incontestable vérité que le mot, et par suite l'orthographe du mot, sont fixés dans quatre mémoires différentes. Il s'agit de déterminer, de notre point de vue, l'importance comparée de ces divers souvenirs.

» Les illettrés sont réduits à deux de ces mémoires et aux deux mémoires les moins précises (souvenirs d'audition et souvenirs d'articulation) : aussi altèrent-ils rapidement la langue, et les dialectes, tant qu'ils n'ont pas été fixés par l'écriture universellement répandue, ont-ils évolué rapidement.

» Il est clair que, du point de vue orthographique, » — (sans méconnaître pourtant l'appoint du souvenir auditif ni de celui de l'articulation : d'où l'avantage d'une prononciation distincte chez les maîtres et d'une articulation bien nette chez les élèves) — « les souvenirs les plus importants sont les souvenirs *visuels* et les souvenirs *graphiques* ».

***

Ces faits établis et ces principes posés, il devient difficile, semble-t-il, de ne pas admettre les conséquences suivantes :

1° D'abord, si l'on veut que les enfants apprennent et retien-

nent la manière dont les mots doivent s'écrire, il ne faut leur laisser voir et surtout ne leur jamais laisser écrire que des mots bien orthographiés; car la forme des mots mal écrits se grave dans leur mémoire visuelle tout comme celle des mots bien écrits, et il y a même chance qu'elle s'y imprime d'autant plus facilement et qu'elle y persiste d'autant plus tenace qu'elle aura été la première en date; et il en est de même du souvenir graphique, la main écrivant mal les mots, instinctivement pour ainsi dire, tout comme elle les écrit bien quand par la répétition et l'accoutumance elle a pris l'habitude de les bien écrire. Que penser, dès lors, de ces dictées à pièges continus, où les élèves font presque autant de fautes qu'il y a de mots? C'est bien de celles-là qu'on pourrait dire avec M. Payot, que « si nos élèves apprennent l'orthographe, ce n'est pas *par* la dictée, mais *malgré* la dictée ».

2° Si dans une dictée, bien choisie d'ailleurs, il se présente quelques mots d'une orthographe difficile et dans lesquels les élèves courent risque de faire des fautes, au lieu de les y exposer pour avoir ensuite occasion de les reprendre, le maître fera mieux de les prévenir; car il est plus facile d'empêcher une image fautive de se former dans leur esprit que d'y substituer ensuite une image correcte. Il devra donc, avant la dictée, écrire ou faire écrire au tableau noir tous les mots difficiles, en appelant l'attention des élèves sur les irrégularités que ceux-ci présentent. S'ils les voient bien écrits et s'ils les écrivent bien d'abord, il y a gros à parier qu'ils les écriront toujours bien.

3° Si, malgré toutes ces précautions, les élèves ont pourtant fait quelques fautes, le maître les corrigera ou les leur fera corriger, mais autrement qu'on ne le fait d'habitude. Il est nécessaire, en effet, que la correction efface totalement la faute pour les yeux et qu'elle détruise le souvenir graphique vicieux; et il est même bon, à ce dernier point de vue, qu'elle fasse intervenir, plus activement que ne l'a fait la faute, la mémoire de l'enfant.

Il en résulte que le maître devra, d'après M. Payot :

a) « Raturer le mot mal écrit, *de façon qu'il soit totalement illisible;*

b) « Le récrire à l'encre rouge au-dessus du mot raturé. »

Voilà pour la correction du souvenir visuel fautif;

c) « Obliger l'enfant à recopier dans la marge, au moins une

douzaine de fois, et correctement, le mot primitivement mal écrit. On lui fera comprendre que ce n'est pas là un *pensum*, mais qu'il s'agit simplement de détruire chez lui une mauvaise habitude, et on lui montrera par des exemples qu'on ne détruit une mauvaise habitude que par une bonne habitude contraire. »

Voilà pour la correction du souvenir graphique fautif.

En admettant que certains maîtres hésitent à recourir à ce procédé qui, mal pratiqué, peut amener chez l'enfant l'ennui et provoquer le découragement, au moins faut-il qu'ils soient bien convaincus de la vérité du principe sur lequel il repose, à savoir qu'il est nécessaire, pour la main comme pour les yeux, de substituer un souvenir vrai à un souvenir faux;

d) Enfin, « pour lier en un solide faisceau les souvenirs d'audition et d'articulation aux souvenirs visuels et graphiques, obliger tous les élèves à la fois d'articuler à haute voix, en espaçant largement les syllabes, et jusqu'à ce qu'on arrive à une netteté parfaite, les mots difficiles dans la division moyenne, toute la dictée dans les divisions élémentaires. Ce sera en même temps un exercice de lecture. »



Mais, dira-t-on peut-être, si la dictée est ainsi entendue, elle devient un pur exercice de copie. Eh! sans doute; elle ne peut même être que cela, si l'on veut n'y voir qu'un moyen d'apprendre l'orthographe. On n'a pas assez remarqué que, si la dictée est à sa place dans un examen où il s'agit de constater ce qu'un élève sait en orthographe, elle convient certainement moins dans une classe comme exercice préparatoire à cet examen. Singulier moyen d'enseigner, en effet, que d'enseigner... par la correction!

Il faut bien en arriver à cette conclusion que la dictée, au point de vue de l'orthographe usuelle, est un *moyen de vérification* et non un *procédé d'étude*. Dès lors, que de loin en loin le maître fasse une dictée d'orthographe à ses élèves, pour constater les résultats obtenus par d'autres exercices et pour les aguerrir à l'épreuve de l'examen, rien de mieux; mais que cette vérification ait lieu presque tous les jours, et pendant toute la durée de la scolarité, voilà ce qui ne se comprend plus.

Est-ce à dire pourtant que la dictée, qui figure au programme

des exercices scolaires, doive être totalement supprimée? En aucune façon, mais elle doit être faite autrement et dans un tout autre but.

« Les dictées graduées avec discernement, disait déjà une circulaire ministérielle du 20 août 1857, analysées au point de vue des idées, du sens des mots, de l'orthographe, dictées ayant pour objet un trait d'histoire, une invention utile, une lettre de famille, un mémoire, le compte-rendu d'une affaire, etc. : tel doit être, dans l'école primaire, le *fondement* de l'enseignement de la langue. » A part le mot « fondement », sur lequel il y a peut-être à faire quelques réserves et qu'il ne faudrait pas entendre dans un sens trop exclusif, on ne pouvait mieux dire. La dictée, en effet, peut apprendre tout autre chose que l'orthographe : elle peut être l'étude approfondie d'un passage d'auteur choisi par le maître en vue d'un but bien déterminé. Sans doute ce passage pourrait être pris dans un livre; mais le maître aura rarement à sa disposition un nombre de livres suffisant pour pouvoir en mettre un entre les mains de chaque élève. Et puis copier, n'est-ce pas lire plusieurs fois? Toujours les élèves s'appliqueront davantage à ce qu'ils auront écrit, et qui doit rester, qu'à ce qui n'aura que frappé passagèrement leurs oreilles ou leurs yeux. Donc, au lieu de tirer ses dictées d'un livre les unes à la suite des autres, ou de les prendre dans le journal que chaque semaine lui apporte et dont le rédacteur n'a pas pu prévoir les besoins spéciaux de ses élèves, qu'il se préoccupe avant tout de chercher ce qui a trait aux choses qu'il leur importe le plus de connaître. Chaque fois qu'il trouve dans ses lectures une idée juste, utile, intéressante, exprimée en termes simples et clairs, qu'il n'hésite point à en faire le sujet d'une dictée, puisque ce sera pour lui le moyen de meubler et d'enrichir leur esprit. Après leur en avoir lu le texte et après avoir appelé leur attention sur les difficultés orthographiques qu'il comporte, qu'il le dicte et explique le sens de tous les mots qu'ils pourraient ne pas comprendre; qu'enfin il leur fasse remarquer comment ces mots se lient pour former des phrases, disant bien ce que l'auteur a voulu dire, et il leur aura vraiment appris du français. Et la dictée aura été ce qu'elle doit être : un exercice d'écriture courante, un moyen d'affermir les enfants dans l'habitude de bien mettre l'orthographe, soit usuelle,

soit même grammaticale, et enfin l'étude approfondie d'un texte capable de leur donner telle connaissance générale ou particulière qu'il aura en vue.

***

Mais enfin, dira-t-on encore, si le maître ne peut pas compter sur la dictée pour initier ses élèves à la connaissance de l'orthographe, où trouvera-t-il un enseignement, direct cette fois, et qui soit autre que la correction des fautes commises par l'élève? En se reportant à ce qui a été dit précédemment, on verra qu'il doit utiliser toutes les ressources de la mémoire et s'adresser d'abord au souvenir visuel de l'élève, puis confirmer celui-ci par le souvenir graphique. Ainsi, dès le moment où l'on apprend à lire à un enfant, on devrait commencer avec lui l'étude de l'orthographe. Quand les mots ou les petites phrases qui font l'objet de la leçon ont été lus, qu'on retourne le tableau et qu'on lui fasse épeler de mémoire ce qu'il vient de lire : il sera amené à remarquer de quelles lettres chaque mot est composé et dans quel ordre elles sont rangées; à la mémoire des formes perçues par les yeux viendra se joindre le souvenir des sons perçus par l'oreille et même le souvenir des efforts d'articulation qu'il aura dû faire pour les bien prononcer. Qu'ensuite on lui fasse écrire, d'après un modèle emprunté à son livre ou transcrit au tableau noir, ce qu'il vient de lire et d'épeler, et il se mettra les mots dans la main, comme déjà il les a dans les yeux, dans les oreilles et dans les cordes vocales. Les quatre éléments du souvenir se trouvant ainsi réunis et se prêtant un mutuel appui, ces mots se graveront dans sa mémoire d'une manière indélébile. Cela, certains maîtres le font, mais ils sont peu nombreux; et en général, on ne le fait pas avec assez de méthode ni de ténacité. Et cependant, ou je me trompe fort, les élèves apprendraient ainsi, dès le cours préparatoire et presque sans s'en douter, l'orthographe usuelle d'un grand nombre de mots. En outre, ils contracteraient une bonne habitude qu'ils conserveraient utilement, car la préoccupation de l'orthographe doit être constante : une leçon de lecture au cours élémentaire, et même plus tard, ne devrait jamais se terminer sans que l'attention des élèves eût été appelée sur les mots dont l'orthographe est particulièrement difficile ou irré-

gulière, sans qu'ils se soient attachés à les fixer dans leur souvenir par la mémoire visuelle et même graphique.

Certains maîtres donnent parfois en dictée le morceau qui a fait, la veille, l'objet de la leçon de lecture. Le procédé est déjà commode pour celui qui a plusieurs cours à diriger : le morceau, étant connu, n'a plus besoin d'être expliqué, et un élève plus avancé suffit pour en faire la dictée et même la correction à ses camarades. Mais il ne peut qu'être bon dans tous les cas. Sachant que ce qu'ils lisent pourra faire l'objet d'une dictée, les élèves ne se préoccupent plus seulement, au moment de la lecture, de lire et de comprendre ce qu'ils lisent; mais ils remarquent aussi comment les mots s'écrivent et ils tâchent de ne pas l'oublier. C'est une habitude qu'ils contractent, qu'ils gardent ensuite dans leurs autres lectures, et qui ne peut que les aider puissamment à apprendre et à retenir l'orthographe.

Ajouterai-je que cette préoccupation de l'orthographe doit les suivre dans tous leurs devoirs écrits et dans tous les autres exercices de la classe? Il ne faut pas qu'ils se laissent aller à cette idée qu'ils n'ont à lui donner tous leurs soins que dans la dictée, et que partout ailleurs elle n'est qu'un accessoire dont ils peuvent ne pas tenir compte : de là, dans leurs cahiers, ces dictées sans fautes, alors que tous leurs autres devoirs en fourmillent. C'est ainsi que leurs yeux s'habituent à voir des mots mal écrits, leur main à les mal écrire, et qu'il est si difficile ensuite de les ramener à une orthographe correcte.

Mais ce qui, plus et mieux que tout le reste, apprendrait aux élèves l'orthographe usuelle, ce seraient des exercices journaliers de vocabulaire, à condition qu'ils fussent méthodiques et progressifs. Chose singulière! tandis que, dans toutes les autres branches des études, on se forme un plan, on suit une progression arrêtée d'avance, il ne se fait rien de tel pour l'étude des mots. C'est au hasard des lectures et de la conversation qu'on les étudie. On conviendra sans doute que l'auteur du texte que les élèves lisent ou transcrivent n'a songé, en le composant, qu'à la valeur des idées qu'il émettait et à la manière de les exprimer, mais nullement à l'ordre ou à la progression à établir dans l'étude des mots qu'il employait. Et pourtant, parmi ces mots, il en est qui sont plus difficiles à comprendre et à écrire que les autres : de là

la nécessité d'une gradation; il en est qui ont entre eux des ressemblances de sens et aussi de forme: pourquoi ne pas le faire remarquer? Il en est qui dérivent les uns des autres: pourquoi ne pas suivre cette filiation? Autant de moyens qui aideraient les élèves à se les graver dans la mémoire, aussi bien comme forme que comme sens. L'idée, sans le mot qui l'exprime, garde quelque chose de vague et de flottant; le mot, sans l'idée, n'est que l'apparence du savoir; l'idée et le mot doivent former un tout. Mais ils ne se fixent vraiment que par l'écriture, qui permet en outre de les transmettre à travers le temps et l'espace. A mesure qu'on apprend quelque chose à l'enfant, lui donner le mot spécial et propre qui l'exprime, puis lui faire écrire ce mot avec l'orthographe qui convient: tel est l'ordre que nous trace la nature elle-même et qu'il faut suivre. Et s'il en était ainsi, les élèves ne seraient pas exposés à emmagasiner dans leur mémoire des images fautives, et ils écriraient chaque mot comme il doit être écrit, parce qu'ils l'auraient vu bien écrit dès l'abord et qu'ils n'auraient eu ensuite aucune raison de l'écrire autrement.



Il n'est pas possible que l'expérience ne justifie pas les vues qui viennent d'être exposées, ni que les maîtres qui s'inspireront de ces idées n'arrivent pas, avec moins de peine en somme et dans un temps moindre, à faire faire plus de progrès à leurs élèves. Et comme ce temps, économisé par une étude plus rationnelle de l'orthographe, serait précieux pour l'enseignement des autres matières du programme auxquelles il fait trop défaut! « Qu'on n'essaie point d'opposer ici la pratique à la théorie, dirai-je encore, pour terminer, avec M. Payot. Seules les théories incomplètes ou fausses peuvent être infirmées par la pratique; mais la pratique confirme toujours les théories exactes et adéquates à la réalité... Il serait inutile que nos savants fissent des découvertes de premier ordre en psychologie, si ces découvertes ne descendaient dans la pratique en l'améliorant, et il n'est que temps que les méthodes d'enseignement de la dictée soient mises en harmonie avec les résultats acquis en psychologie durant ce dernier quart de siècle. »

I. Carré.

COURS D'ADOLESCENTS ET D'ADULTES

LES ŒUVRES COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE

L'ÉDUCATION POPULAIRE EN 1895-1896

Rapport adressé à M. Alfred Rambaud, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, par M. Edouard Petit, *professeur agrégé au lycée Janson de Sailly, docteur ès lettres.*

(Fin).

IV. — Ressources et prévisions financières.

C'est là, esquissée à grands traits et dans les lignes générales, la situation de l'éducation populaire en 1895-1896.

Qui paiera?

Une dernière question se pose qui est d'importance capitale. Elle se résume en une interrogation qui a déjà été formulée dans la presse spéciale avec une impérieuse et significative netteté : « Qui paiera? » Il est bien entendu que ni les volontaires de l'enseignement, ni les professeurs d'enseignement supérieur, secondaire, technique, etc., qui ont prêté leur concours au travail ne prétendent à aucune rémunération. Mais les instituteurs qui, sans marchander, sans hésiter, continûment, ont ajouté au labeur du jour la lourde besogne de la veillée, qui, en tant de localités, ont payé de leurs deniers tout en payant de leur temps et de leurs peines, ne rentreront-ils pas intégralement dans leurs débours? ne recevront-ils aucune rétribution de l'Etat, dans les cas encore trop fréquents où initiative privée, municipalités, leur ont refusé toute subvention? Sans doute, ils ne se sont pas préoccupés de savoir s'il leur reviendrait peu ou prou au bout de la campagne menée avec tant d'énergie persévérante, mais ne doit-on pas s'en préoccuper pour eux? Si dévoués, si désintéressés qu'on les suppose, — et ils ont montré d'exemple qu'ils l'étaient, — n'est-il pas à craindre que leur zèle se ralentisse si, à la fin de chaque année scolaire, nulle aide efficace, à peu près équivalente au travail fourni, ne les soutient?

Sans doute, il y a les médailles, les primes, les livres, les diplômes, les lettres de félicitations. Mais s'il y a beaucoup d'appelés, combien peu restera-t-il d'élus? Les récompenses sont nombreuses, mais combien plus nombreuses les candidatures, toutes appuyées des titres les plus sérieux, les plus recommandables! Et combien d'espérances se tourneront en déceptions! Il est vrai que la répartition est annuelle

et qu'un candidat ajourné peut cueillir la palme au 14 juillet suivant. Mais il prendrait patience et courage plus volontiers si un petit encouragement pécuniaire lui était accordé, — toujours dans l'hypothèse où il aurait été abandonné à ses propres et pauvres ressources par disciples, communes, départements.

Qui a payé?

Car il ne faudrait pas s'imaginer que toute peine, sur plus d'un point, n'ait pas eu son salaire. En bonne logique, avant de se demander : « Qui paiera? » il est nécessaire de répondre à cette autre interrogation qui est quelque peu rassurante : « Qui a payé? »

Dans nombre de circonscriptions, en effet, un paiement parfois suffisant et raisonnable, en rapport avec l'ouvrage effectué, a été accordé. Il y a eu des *Cours payants*, des *Cours payés* par les municipalités et les Conseils généraux. Il ne s'agit que des cours, car conférences, associations, patronages, etc., appellent plus malaisément une rémunération. Ce sont œuvres d'initiative privée qui demandent le « don de soi ».

Les Cours payants.

Les *Cours payants*[1] constituent une véritable nouveauté, qui est excellente. C'est à peine si, avant la campagne de 1895-1896, il en existait une dizaine, épars çà et là, que l'on feignait d'ignorer, afin de pouvoir les tolérer administrativement. La gratuité de l'instruction primaire semblait légalement devoir s'étendre à l'instruction populaire. Depuis que le principe du paiement par les intéressés a été admis au Congrès du Havre, en quelques mois l'idée a fait son chemin. L'étonnement a été grand pour tout le monde, à mesure que se poursuivait l'expérience, en apprenant que dans telle ou telle circonscription les adolescents avaient prélevé, qui sur leurs économies, qui sur leurs salaires, leurs menus plaisirs, de quoi rétribuer en partie leurs maîtres. L'on en a beaucoup disputé. L'on n'a vu là que des faits exceptionnels. Comme on jugeait d'après son entourage, d'après le « petit canton » où l'on était confiné, sans apercevoir l'ensemble, l'on était porté à soutenir qu'il y avait impossibilité à ce que l'essai se propageât, réussît ailleurs que là où il avait eu du succès. Le pli de la gratuité n'était-il pas pris? L'on était habitué depuis l'enfance à recevoir l'instruction, à ne rien donner en retour. Change-t-on rien aux mœurs? Les critiques tombaient dru. Elles n'étaient guère encourageantes. Aujourd'hui, l'on peut discuter sur des faits, sur des chiffres, savoir où en est au juste l'écolage à l'école du soir.

1. Les cours payants existent dans certaines sociétés d'instruction populaire. La *Société professionnelle du Rhône* a établi un droit d'inscription de 3 francs pour chaque cours. La *Philomathique* a fixé un droit annuel de 1 franc par cours. La *Société industrielle d'Amiens* exige un dépôt de 20 francs, remboursable en cartes de présence avec majoration de 20 0/0 pour l'assiduité.

Les renseignements fournis par l'enquête permettent d'affirmer que, dans 73 départements, il y a eu des cours payants. Sans doute, la tentative a été timide, mince le résultat en bien des circonscriptions où la quote-part des disciples se réduit à quelques francs à peine. Au vrai, l'on ne s'y risquait souvent qu'en s'imaginant aller à l'encontre des intentions administratives. L'on craignait des attaques. L'on procédait avec la plus grande prudence. Parfois l'autorisation préfectorale a été refusée ou bien accordée tardivement. Les scrupules de doctrine étaient les plus forts. N'importe, là où l'on a eu toute liberté, là où la gratuité n'est pas apparue comme un dogme, l'on n'a pas eu à regretter d'avoir osé.

Où y a-t-il des cours payants?

Dans quelques départements, — et, fait curieux, ce sont plutôt les moins enclins à favoriser l'enseignement populaire, ceux où les municipalités voyaient mal volontiers les progrès de l'institution nouvelle, — la cause est gagnée et bien gagnée. Dans les Basses-Alpes, les auditeurs ont versé 1,065 francs; dans la Charente-Inférieure, 2,580 francs; dans les Côtes-du-Nord, 1,680 francs; dans la Gironde, 1,434 francs; dans l'Ille-et-Vilaine, 2,550 francs; dans la Loire-Inférieure, 2,659 francs; en Maine-et-Loire, 1.060 francs; dans le Morbihan, 1,250 francs; dans le Nord, 2,714 francs; dans le Pas-de-Calais, 1,610 francs; dans le Puy-de-Dôme, 2,385 francs; dans la Sarthe, 2,228 francs; dans le Tarn-et-Garonne, 2,210 francs; dans la Vendée, 5,430 francs (c'est là que le chiffre est le plus élevé); dans la Vienne, 1,260 francs.

Le paiement et la fréquentation.

En général, le paiement a contribué à la fréquentation. C'est la note qui domine dans les réponses. L'on apprécie davantage ce que l'on paie. On veut en profiter. Il est bien évident que là même où les cours ont été payants, la salle de classe a été grande ouverte à qui ne pouvait, ne voulait payer. Je suis allé voir dans la Sarthe (arrondissement de Saint-Calais) les cours payants. J'ai causé avec les jeunes gens, pour la plupart agriculteurs, valets de ferme, apprentis dans des fabriques de manches de parapluie. Ils étaient tout heureux et tout fiers de donner leurs 5 francs pour l'hiver, leurs 15 centimes par répétition. Et ils annonçaient qu'ils avaient la ferme intention de recommencer, car ils avaient besoin de ce qu'ils apprenaient.

L'avenir de l'écolage post-scolaire.

Est-ce à dire que ce soit la solution du problème? Certes, il faut se garder des généralisations excessives. Mais c'est une des solutions. L'écolage ne triomphera pas partout. Il y aura des milieux particulièrement réfractaires. Mais si le nombre des cours payants double, triple en 1896-1897, ce sera autant de gagné sur le cabaret. L'esprit

d'initiative, de responsabilité, de volonté personnelle, comptera une victoire de plus. Le budget s'en trouvera bien. Et, de proche en proche, le courant ne pourrait-il se grossir, se renforcer d'apports encore latents? Le succès des uns ne sera-t-il pas un stimulant pour d'autres? C'est un espoir qui ne saurait être interdit, qui est étayé par des faits, par des résultats.

Cours payés par les municipalités.

Les cours payants n'ont pas nui aux cours payés. Les municipalités se sont associées à la reprise du travail par le vote de sommes souvent très importantes. Mais quelle inégalité dans l'octroi des crédits, qui se montent à *un million cent cinquante mille six cents francs!* Tandis que les communes de l'Ardèche accordent 500 francs; de l'Aveyron, 350 francs; de la Dordogne, 190 francs; de la Haute-Loire, 280 francs; de la Lozère, 42 francs; de la Haute-Vienne, 410 francs; celles de l'Ain donnent 13,750 francs; de l'Aisne, 36,130 francs; d'Alger, 3,345 francs; de l'Allier, 5,060 francs; des Ardennes, 8,149 francs; de l'Aube, 15,760 francs; des Bouches-du-Rhône, 6,760 francs; de la Charente-Inférieure, 8,470 francs; du Doubs, 7,268 francs; de l'Eure-et-Loir, 14,970 francs; du Finistère, 5,768 francs; de la Haute-Garonne, 10,573 francs; de la Gironde, 9,622 francs; de l'Hérault, 7,650 francs; de l'Ille-et-Vilaine, 5,535 francs; d'Indre-et-Loire, 9,142 francs; des Landes, 11,242 fr.; de Loir-et-Cher, 19,660 francs; de la Loire, 16,689 francs; de la Loire-Inférieure, 8,339 francs; du Loiret, 8,796 francs; de Maine-et-Loire, 6,885 francs; de la Manche, 8,920 francs; de la Marne, 28,695 francs; de la Mayenne, 11,545 francs; de Meurthe-et-Moselle, 20,735 francs; de la Meuse, 20,400 francs; du Nord, 80,000 francs; de l'Oise, 24,750 francs; du Pas-de-Calais, 22,500 francs; des Basses-Pyrénées, 8,750 francs; du Rhône, 9,900 francs; de Saône-et-Loire, 13,295 francs; de la Sarthe, 7,934 francs; de la Seine, 262,880 francs; de la Seine-Inférieure, 15,450 francs; de Seine-et-Marne, 51,533 francs; de Seine-et-Oise, 62,150 francs; des Deux-Sèvres, 9,000 francs; de la Somme, 16,655 francs; des Vosges, 9,682 francs; de l'Yonne, 34,142 francs.

Et, si l'on descendait aux circonscriptions, on s'apercevrait que, dans un même département, alors que les instituteurs ayant la chance d'être dans un arrondissement riche reçoivent une rémunération convenable, d'autres, tout à côté, sont réduits à la portion congrue, même sont absolument lésés. C'est du reste un mal inévitable, qui provient parfois moins de la volonté des conseils municipaux que du plus ou moins d'équilibre régnant dans leurs budgets.

En résumé, les municipalités ont consenti de sérieux sacrifices en 1895-1896. Elles ont tenu à honneur de réclamer pour elles la plus grande partie des charges. Elles ont compris que les institutions post-scolaires sont surtout des institutions municipales. Du reste, il

est à remarquer que presque partout les conseils municipaux, éloignés quelque peu de l'école publique par les lois scolaires qui ont fait de l'instituteur un fonctionnaire d'Etat, ressaisissent volontiers une influence qui est très légitime, grâce à la rénovation des cours d'adultes. Ils s'intéressent à ce nouvel enseignement très pratique, tout local, aux aspects si variés. Ils sentent le profit qu'en tireront leurs administrés, les avantages qui en résulteront pour l'industrie, pour le commerce de la région.

Les Conseils généraux et les cours.

Les Conseils généraux ont aussi apporté leur obole. Il semble que tous n'aient pas été pressentis. Vingt-quatre d'entre eux seulement ont voté des crédits, qui se montent à la somme de *trente-sept mille quatre cents francs*. Il faut espérer qu'en 1896-1897 tous les départements, maintenant qu'on a vu les ouvriers à l'œuvre, imiteront l'Eure-et-Loir, qui a voté 2,000 francs; la Manche, 3,000; la Marne, 3,000; l'Orne, 2,800; Constantine, 5,000. Peut-être y aurait-il utilité à ce que les sommes accordées par les Conseils généraux fussent affectées à des primes, à des prix, à des encouragements aux instituteurs. Il y aurait des médailles, des *récompenses départementales*, comme il y en a de ministérielles. Elles iraient à d'excellents maîtres qui n'auraient pu être couronnés par la Commission spéciale instituée à la rue de Grenelle. Car dès 1895-1896 elle a été débordée par 4,500 demandes se refoulant les unes les autres, des palmes aux médailles, des médailles aux livres, des livres aux diplômes et aux lettres de félicitation, qui ne sauraient avoir de valeur que si elles ne sont pas vulgarisées à l'excès. Les récompenses émanant des préfets et des inspecteurs d'académie s'ajouteraient à celles qui viennent de l'Etat. Elles les compléteraient. Elles calmeraient des déceptions, et elles seraient fort recherchées aussi.

Le paiement en temps. — Vacances prolongées.

C'est là ce qui a été payé. C'est beaucoup et c'est trop peu. Sur le paiement en argent, l'on a proposé, dans l'intention louable de faire le moins de brèche possible aux finances, de greffer ce que j'appellerai le *paiement en temps*. Les propositions, qu'il est utile de résumer, ont été les plus variées, les plus ingénieuses: « Que n'avance-t-on de quinze jours, a-t-on dit, la date des vacances pour les instituteurs qui ont tenu des cours régulièrement? » Il est de toute évidence que la compensation serait appréciable. Mais est-il possible de rendre partout quinze jours plus tôt les enfants à leurs familles? Il ne faut pas que pour défendre les intérêts de l'école du soir on leur sacrifie ceux de l'école du jour. Toutefois, la mesure peut être introduite dans nombre de circonscriptions où les vacances sont de trop courte durée sans grand profit pour les écolières et les écoliers. L'on y donnerait satisfaction aux maîtresses et aux maîtres, qui verraient dans ce sup-

plément de repos accordé à la saison d'été l'équivalence d'un surcroît de fatigue assumée aux mois d'hiver. Mais il n'y aurait lieu d'appliquer la règle que par décisions d'espèces. D'où il suit qu'il faudrait laisser la plus grande liberté, en dehors des Conseils départementaux qui fixent les congés, aux inspecteurs d'académie, aux inspecteurs primaires, qui, placés près des êtres et des choses, sont bons juges de ce qu'il convient de faire.

Réduction de la durée de la classe.

« Que ne réduit-on d'une heure la durée de la classe? » a-t-on dit encore: Mais alors il faudrait restreindre l'étendue des programmes, dont l'encyclopédie pourrait d'ailleurs être quelque peu resserrée sans dommage pour les études. Toutefois, en hiver, au moment où le jour vient lentement, où la nuit tombe vite, il y aurait possibilité, même avantage, dans les campagnes, de renvoyer chez eux les enfants une heure plus tôt, ou bien de les convoquer une heure plus tard. Mais, là encore, il ne peut être pris que des décisions locales. L'heure que chaque jour, en de très nombreuses écoles, — car la réglementation pourrait fléchir en bien des localités rurales, — on pourrait prendre sur la classe, de novembre à février, serait reportée sur la veillée qui, ne durant chaque semaine qu'environ quatre heures et demie, serait moins lourde à l'instituteur. La dispense et le supplément de service se balanceraient. Mais de demander que la réduction soit uniforme pour tout le pays, c'est pure chimère.

Les classes de demi-temps.

Les *classes de demi-temps* ont leurs partisans aussi. Il y a déjà des écoles de demi-temps dans les Basses-Alpes, dans le Jura, etc. Là, en pays de montagnes, l'hiver, quand les communications sont difficiles, on fait la classe seulement le matin. On pourrait, ailleurs, en pays de plaines, en user de même l'été, au moment des récoltes. La classe est suivie en tant d'écoles par une demi-douzaine d'enfants! Elle s'écoule au milieu de l'inattention générale. Mieux vaudrait la fermer à moitié pendant deux ou trois semaines. L'instituteur, ainsi allégé dans sa tâche, l'été, se devrait l'hiver, soit par la tenue d'un cours, soit par l'ouverture de conférences, de restituer à peu près le temps dont on l'aurait tenu quitte en juin, en juillet. « Mais ce serait une atteinte portée à la fréquentation! » Dans le fait, il en est ainsi dans nombre de départements. L'on ne peut empêcher les parents de garder leurs enfants quand la besogne presse et qu'ils ont absolument besoin d'eux. L'on ferme les yeux, et à raison, sur ces absences. Il n'y aurait presque rien de changé. Même un avantage serait acquis. Les adolescents bénéficieraient de ce qui n'est pas une perte pour les enfants. Naturellement, seules, les autorités compétentes autoriseraient pour la matinée ou bien l'après-midi la « classe de demi-temps ». Et l'école

du soir trouverait encore son compte à cette réduction partielle du travail qui ne nuirait pas à l'école du jour.

Mais on ne saurait trop le répéter : qu'il s'agisse de « classes de demi-temps », de classes à service diminué, de vacances prolongées, ou de toute autre forme que puisse prendre le « *paiement en temps* », il n'y faut voir qu'un palliatif, même qu'un expédient, très pratique au demeurant, mais inapplicable dans la totalité des écoles. Il n'y en a pas moins là un certain nombre de moyens qu'il conviendra d'utiliser et qui pourront être employés sur plus d'un point avec succès, au grand soulagement du Trésor.

Car, ni le futur « paiement en temps », ni les paiements actuels : contribution volontaire des élèves, sommes consenties par les municipalités et les Conseils généraux, ne sont suffisants en 1895-1896 pour rétribuer à peu près les 18,520 institutrices et instituteurs qui ont construit de toutes pièces l'édifice dont ils ont quelque droit d'être fiers. Si dans quelques départements, surtout dans quelques circonscriptions, 4,000 à 5,000 privilégiés peuvent se contenter des 100 francs qui, en moyenne, leur ont été alloués, la très grande majorité n'a rien obtenu ou n'a reçu que des sommes vraiment infimes. Il est pourtant juste que les ayants-droit, tous frais personnels payés, aient au moins une gratification proportionnée aux services rendus, à l'effort tenté.

L'Etat et l'indemnité des instituteurs.

En effet, l'initiative privée, les municipalités, les Conseils généraux, toutes les forces individuelles et collectives dont on avait sollicité le concours, ont fourni leur apport. En vertu des principes consacrés par les grandes assises pédagogiques du Havre, de Bordeaux, par les délibérations du Conseil supérieur de l'instruction publique, l'Etat ne doit intervenir qu'en dernier lieu. Mais peut-il, doit-il se dérober tout à fait, quand les instituteurs se sont trouvés en présence de concitoyens peu généreux, de municipalités ou obérées ou hostiles, et que pourtant ils ont rempli leur tâche, fait plus que leur devoir, dans des milieux où il importe le plus que les idées de progrès se propagent? Faut-il que les plus courageux, les plus persévérants, les plus méritants d'entre les « éducateurs nationaux », ceux qui ont le plus durement peiné, qui ont fait le plus de bien, ne trouvent devant eux personne qui prenne souci de leurs intérêts, qui leur donne, non pas un traitement, non pas des émoluments, mais une légère indemnité qu'ils ont certes conquise de haute lutte?

Là où chacun se récuse, l'Etat peut-il se récuser? N'est-il pas permis de penser que, sans « superposer un nouvel étage sur l'édifice scolaire », il sera fait plus et mieux qu'à l'heure actuelle? Certes la somme votée par le Parlement en 1895-1896 pour l'éducation populaire est supérieure au crédit accordé en 1894-1895. De *vingt mille* francs, elle passe à *cent vingt mille*. Mais quand on a défalqué l'argent nécessaire aux primes, aux médailles, aux volumes, aux vues, que reste-t-il pour la

subvention aux cours et conférences? *Cinquante mille francs* à peine. Ce que chaque instituteur obtiendra sera par trop peu de chose.

Sera-t-il possible d'opposer une fin de non recevoir aux demandes, discrètes mais justifiées, de ceux qui gratuitement auront tenu des cours gratuits? Pourra-t-on ne pas prendre en très sérieuse considération la situation des instituteurs de l'Ardèche, qui ont eu 550 francs à se partager entre 79; des Côtes-du-Nord, qui ont été admirables d'activité, de bon vouloir, et qui ont 805 francs des municipalités, 1,681 francs des auditeurs, à diviser entre 236 copartageants; de la Dordogne qui, à 162, sont en face de 192 francs donnés par les municipalités, de 173 francs offerts par les auditeurs, etc.? Et l'on pourrait multiplier les exemples.

Qu'est-il possible de faire avec le peu de ressources dont on dispose? N'y a-t-il pas lieu de demander, dès cette année, un supplément de crédits de *deux cent mille francs*, qui est indispensable? L'on parerait au plus pressé. L'on affirmerait de façon précise la sympathie du Parlement pour l'œuvre qui se fonde, sa reconnaissance pour les résultats réalisés.

Participation financière de l'Etat.

Et pour l'an prochain n'est-il pas nécessaire de prévoir *trois cent cinquante mille francs* au minimum? Car, s'il est entendu que les municipalités, que l'initiative privée doivent supporter la majeure partie des charges, s'il en a été ainsi en 1895-1896, s'il faut prévoir qu'il en sera ainsi davantage dans l'avenir, il est peu sage et politique que l'Etat s'efface complètement, qu'il n'intervienne pas pour parfaire ce qui manque, pour accorder subventions, indemnités quand elles sont nécessaires.

Il faut qu'il soit mis en état de faire quelque figure en face d'un mouvement qui devient national. Il n'y aura pas excès de prodigalité de sa part. Si sa participation montait dans peu d'années à un *demi-million*, même à *un million*, il faudrait s'en réjouir; ce serait la preuve que, par milliers, Sociétés d'instruction populaire, Associations d'anciens élèves, Patronages, auraient continué l'action des cours d'adolescents et des conférences, que l'œuvre de l'éducation populaire édifiée par tous les citoyens serait construite en entier. Et le profit économique, le bénéfice social l'emporterait sur la dépense officielle, qui serait tout autre si la générosité privée ne revendiquait pas ses droits.

Je suis avec un profond respect, Monsieur le Ministre, votre très obéissant serviteur.

Édouard Petit,
professeur au lycée Janson-de-Sailly,
docteur ès lettres.

LE PATRONAGE DES OUVRIÈRES ET APPRENTIES

DE LA VILLE DU PUY

[Mlle Lecomte, directrice de l'école normale d'institutrices du Puy, a pris l'initiative de la fondation d'un patronage d'ouvrières et apprenties, avec le concours du personnel et des élèves-maîtresses de l'école normale. Dans le rapport dont nous donnons ci-dessous des extraits, elle fait connaître les conditions dans lesquelles cette œuvre a été entreprise, et les résultats déjà très appréciables qui ont été obtenus. Il nous a paru intéressant de placer ce compte rendu sous les yeux de nos lecteurs : il suggérera d'utiles réflexions et suscitera, souhaitons-le, de généreuses initiatives. — *La Rédaction.*]

... Après avoir entretenu de mon projet M. l'inspecteur d'académie, je fis appel à mes collaboratrices, et je priai les deux institutrices laïques de la ville de prévenir leurs anciennes élèves que tous les dimanches, à partir de quatre heures, il y aurait à l'école normale d'institutrices une réunion à laquelle elles étaient convoquées. Je fis afficher un avis analogue dans la seule usine de la ville, une fabrique de coiffes de chapeaux, dont le directeur me fut, en cette occasion, d'un secours inappréciable et me fournit, en outre, tous les renseignements pratiques dont je pouvais avoir besoin, sur les salaires des femmes de la région, leur caractère, le genre de travail où elles réussissent le mieux, etc. Ces renseignements, rapprochés de ceux que j'avais réunis peu à peu sur la manière de vivre des femmes ouvrières du pays, comme du prix de la vie au Puy, me permettaient de me rendre un compte assez exact des conditions matérielles dans lesquelles se trouvait l'auditoire que nous aurions et de ce qui pouvait lui être de quelque secours.

Je rédigeai alors une sorte de programme des diverses questions que je pensais pouvoir aborder; je le soumis préalablement à M. l'inspecteur d'académie, qui n'y fit aucune objection, et m'autorisa à me servir, pour nos réunions, du local de l'école annexe, comme je le demandais.

Enfin, le 1er mai 1895, nous voyions arriver, à travers notre joli jardin, quatre-vingts jeunes filles environ, qui venaient attirées par notre convocation. Ce jour-là, nous nous contentâmes de les réunir sur l'admirable terrasse d'où l'on domine, de chez nous, le panorama de toute la ville, de causer avec elles individuellement ou par groupes, puis de leur offrir un modeste petit goûter. Après quoi, je leur dis en quelques mots notre projet de réunions hebdomadaires et notre désir de devenir leurs « amies ». Des chœurs, exécutés par nos élèves-maî-

tresses sur la terrasse dont j'ai parlé, terminèrent cette première séance.

Tous les dimanches suivants, un auditoire, composé d'ouvrières de fabrique, d'ouvrières en chambre, de demoiselles de magasin, nous revint fidèlement jusqu'aux premiers jours d'août. Nous soutenions sa bonne volonté par une sorte de goûter et par les chœurs qu'exécutaient, à la fin de chaque séance, nos élèves-maîtresses, chez qui, je dois le dire, le chant est fort en honneur.

Quant à l'enseignement que nous comptions donner, je m'aperçus très vite que, malgré leur simplicité, ces petits exposés, dans lesquels j'abordais successivement les questions appartenant au programme que je m'étais tracé, passaient bien loin au-dessus de la tête de mes auditrices.

Après une série de tâtonnements, il me parut préférable de revenir, et mes collaboratrices en convinrent avec moi, aux procédés d'enseignement classiques, lecture, dictée, rédaction, copie même, à l'aide desquels j'abordai une série de questions très simples de morale, d'économie domestique, d'hygiène et même de médecine domestique, variant les sujets de manière à éviter la monotonie.

A ce moment, et avec l'autorisation de M. l'inspecteur d'académie, je demandai l'aide d'élèves-maîtresses de seconde année, laissant celles qui disposaient de quelque temps libres de venir ou non. Il m'avait semblé, en effet, dès le début, que nos élèves-maîtresses trouveraient dans cette collaboration un complément d'éducation professionnelle d'un caractère moins artificiel que l'école annexe; qu'elles y apprendraient aussi, expérimentalement, que la vraie charité commande un don de soi moins extérieur et moins superficiel que l'aumône. Il me semblait qu'associer nos élèves à nos réunions du dimanche, c'était un moyen simple de leur montrer, réalisable et réalisée, cette « éducation après l'école » dont elles ne peuvent ni ne doivent se désintéresser.

Je fus touchée, à maintes reprises, de l'empressement avec lequel nos élèves-maîtresses se mettaient à ma disposition, de la satisfaction joyeuse qu'elles remportaient de nos séances, comme aussi de l'émotion éprouvée par certaines devant l'intensité d'efforts de telle pauvre fille s'acharnant à écrire, à compter, à déchiffrer une page.

Au mois de novembre 1895, nos réunions, interrompues pendant les vacances, reprenaient avec entrain.

A ce moment, notre auditoire, qui venait, chaque dimanche, de 4 heures et demie environ à 7 heures, était réparti en cinq sections et l'est resté depuis lors.

L'une de ces sections est exclusivement consacrée à la couture. Les femmes d'ici, pour la plupart, ne savent pas coudre; toutes petites filles, on les met « au carreau », et l'enseignement de la couture a été, jusqu'à présent, trop irrégulier dans les classes de la région pour porter quelque fruit.

Dans la section de couture, nos ouvrières, après avoir appris les

divers points, sont exercées à confectionner, à l'aide de patrons qu'elles coupent elles-mêmes, les menus objets qui composent une layette (brassières, bavette, bonnets, chemises, etc.). Les objets ainsi confectionnés leur appartiennent. De plus, chacune d'elles se constitue peu à peu, de la sorte, une petite collection de patrons.

Dans une autre section, celle des plus avancées, une lecture faite par moi avec explications et commentaires, toutes choses dont bénéficient nos couturières par leur seule présence dans la même salle, donne lieu à un petit exercice de rédaction. Après quoi, dans une autre salle, elles font des exercices de calcul simples, mais qui roulent sur les données pratiques d'un budget de ménage ouvrier, suivant les indications recueillies comme je l'ai dit précédemment.

D'après leur force, le reste de nos ouvrières est réparti en deux autres sections dont les occupations sont organisées de manière que je puisse avoir avec toutes une séance de lecture commentée.

Enfin, une dernière section comprend deux illettrées qui étaient venues nous demander de les tirer des « ténèbres » où elles se débattaient, et nous avons eu la joie de les voir arriver peu à peu à lire presque couramment, à écrire d'une grosse écriture, lourde sans doute, mais au moins lisible.

Dans le courant du mois de novembre 1895, je sollicitai, par l'entremise de M. l'inspecteur d'académie, une petite indemnité du Conseil municipal du Puy, afin de faire face à l'achat de lampes, de pétrole et de houille, nécessaires au chauffage et à l'éclairage de nos salles, car je ne pouvais plus prendre cette dépense à ma charge, l'achat des fournitures classiques étant encore assez lourd.

Conformément au devis que je fournis à cette occasion, le Conseil municipal me vota avec une grande bienveillance les 170 francs dont je disais avoir besoin.

Mais, peu à peu, je me rendais compte qu'à moi toute seule je ne serais pas bien forte, tandis que si je m'appuyais sur un comité de dames notables, je pourrais élargir le cadre de nos cours d'adultes, en faire un « patronage » exerçant une action protectrice et moralisatrice sur les jeunes filles de la classe ouvrière, dont l'espèce d'abandon me devenait chaque semaine plus sensible.

Je réunis dans la salle de la bibliothèque de l'école normale un groupe de dames comprenant les notabilités de la ville, entre autres les femmes des membres de mon conseil d'administration. Je leur exposai mes essais, mes plans d'avenir, et je leur demandai leur concours. Plusieurs me le promirent avec un empressement dont je leur reste bien reconnaissante.

Un bureau fut constitué, et l'on arrêta, dans cette même séance, plusieurs points de l'organisation de la société qui se fondait. La cotisation annuelle des membres adhérents fut fixée à cinq francs; il fut convenu qu'une réunion plénière aurait lieu tous les ans, que le bureau constitué aurait qualité pour régler les affaires courantes; il fut

décidé, en outre, que pour recueillir des adhésions de « dames protectrices », j'aurais à rédiger un programme-circulaire, que chaque dame ayant pris part à la première réunion distribuerait autour d'elle.

Très vite, grâce au zèle de nos associées, nous atteignions le chiffre respectable de quatre-vingts « dames protectrices », et les noms de celles-ci, affichés dans le vestibule de l'école annexe, où avaient lieu nos séances hebdomadaires, contribuèrent encore à augmenter et affermir notre auditoire.

A la fin de décembre, nous comptions plus de cent inscriptions et une moyenne de présence de soixante ouvrières.

Le premier trimestre se termina, à Noël, par une petite fête offerte aux ouvrières. Nos élèves-maîtresses qui, pour la « fête annuelle de l'École », avaient organisé une représentation, la renouvelèrent devant les ouvrières, leur chantèrent des chœurs, tandis qu'elles leur passaient de modestes rafraîchissements. Plusieurs « dames protectrices » assistèrent à cette séance.

Au mois de janvier 1896, M. Maurice Bouchor voulut bien faire, au profit de l'œuvre, une conférence payante qui vint accroître nos ressources.

Une nouvelle fête, une tombola cette fois et un goûter, marqua la fin du second trimestre (mars 1896) pour nos ouvrières, et, dans une réunion de toutes les « dames protectrices » à la mairie, la trésorière exposa notre « situation financière » très rassurante, car les adhésions nous arrivaient peu à peu, et aux cotisations s'ajoutaient déjà quelques dons.

De mon côté, j'exposai la « situation morale » de notre tentative, et chacun fut d'avis avec moi que ce que nous avions fait devait être le noyau d'une série d'œuvres d'assistance féminine que nous entrevoyions déjà à l'horizon prochain.

En effet, à l'heure actuelle, aidée et soutenue dans nos séances de chaque semaine, non seulement par nos élèves-maîtresses, mais par quelques « dames protectrices » qui ont le feu sacré, nous avons pu pénétrer dans plusieurs familles et apporter des remèdes effectifs à des misères qui renonçaient à se faire connaître, que nous avons d'abord contrôlées à l'aide des renseignements de la police, et que l'on ne peut laisser subsister quand on les connaît.

Nous commençons également à fournir des consultations médicales et des remèdes à celles de nos ouvrières qui se font connaître malades. Mais, sur ce point, nous tâtonnons encore, car je ne sais s'il ne serait pas préférable, à des titres divers, au lieu d'atteindre la gratuité absolue, de demander une légère cotisation à celles qui voudraient profiter de notre médecin et de notre pharmacien.

Enfin, nous cherchons à concentrer chez nous des demandes et des offres de travail pour les femmes. Quoique, sur ce point encore, nous débutions, nous avons déjà pu, à plusieurs reprises et de manière à

satisfaire les parties intéressées, mettre en rapport des ouvrières en quête de travail et des patronnes en quête d'ouvrières ou d'apprenties.

Pour ces questions diverses, j'ai recouru à un moyen d'information fort simple. Les pauvres filles qui nous arrivent chaque dimanche sont facilement intimidées par nous comme par leurs compagnes. Il me faudrait plus de temps aussi que celui dont je puis disposer avec chacune d'elles pour arriver aux confidences précises. J'ai donc remis à toutes celles qui me l'ont demandé un cahier dit « de communication », sur lequel elles me racontent comme elles peuvent de quelle manière elles ont passé leur quinzaine, les ennuis ou les joies qu'elles ont éprouvés, ce qu'elles désirent aussi. Je réponds par la même voie; il est entendu que je suis *seule* à voir le cahier dont il s'agit, qui m'est remis un dimanche et que je rends le dimanche suivant. J'arrive ainsi à pénétrer et à faire pénétrer mes collaboratrices volontaires dans des vies qui nous remplissent d'admiration pour la somme de vertu qu'elles supposent, et parfois — qu'il me soit permis de le dire — d'une sorte de honte pour le bien-être dont nous disposons.

Nos réunions du dimanche se sont terminées, cette année, avec le mois de juillet, par une promenade et un « goûter dînatoire » dans un joli vallon des environs.

Mais tous les mardis soir, après le dîner, celles de nos ouvrières qui veulent des livres de lecture, ou simplement veulent un peu causer, viennent me trouver dans mon bureau.

J'ai pu, en effet, constituer une petite bibliothèque de « bons livres amusants », à l'aide de vieux livres de prix qui m'ont été donnés, d'un envoi d'éditeur et d'un don assez important de la Société Franklin, à laquelle je me suis adressée.

En terminant cet exposé, je tiens à ajouter que je ne me dissimule pas que notre « patronage pour les ouvrières et apprenties de la ville du Puy » est loin d'être une œuvre définitive et à l'abri de toute critique; que ce n'est aussi qu'une très faible tentative de sauvetage, en regard de l'océan de misères qui nous enserre de toutes parts.

Il me semble cependant que nous sommes ici sur la trace de ce qui peut et *doit* être fait par nos écoles normales d'institutrices, si elles ne veulent pas trahir la pensée de leurs fondateurs, si elles veulent être des instruments d'éducation, c'est-à-dire de vie.

R. Lecomte,
directrice de l'École normale de la Haute-Loire.

Le Puy, 15 septembre 1896.

LA PREMIÈRE ÉDUCATION DU SOURD-MUET

DANS LA FAMILLE ET A L'ÉCOLE PRIMAIRE

La surdité de naissance [1], par le fait qu'elle empêche la perception des sons articulés qui servent, en tant que signes représentatifs des idées, à la transmission de la pensée, exerce une influence néfaste sur le développement des facultés intellectuelles.

Aussi, la somme de connaissances acquise par un jeune entendant de cinq ans est-elle autrement considérable que le mince bagage dont dispose un sourd-muet de même âge et d'intelligence à peu près égale. L'infériorité de ce dernier est d'autant plus accentuée que le sens de l'ouïe se trouve être, précisément, celui par lequel nous apprenons le plus de choses.

Malheureusement, il existe entre le sourd-muet et l'entendant non instruits une autre différence qui vient aggraver encore la situation de l'infirme. Les rares idées que possède celui-ci étant, pour la plupart, fort vagues et très incomplètes, les opérations de l'entendement, peu fréquentes du reste, sont rendues plus difficiles; il en résulte pour le jeune sourd-muet une véritable incapacité à penser, à raisonner et à juger.

On le voit, à l'âge où le petit infirme pourrait entrer à l'école, il est moins avancé que l'entendant, d'abord, et — chose plus grave — beaucoup moins apte à recevoir l'enseignement.

C'est d'ailleurs pour ce double motif que les sujets atteints de surdi-mutité ne sont pas admis dans les institutions spéciales avant l'âge de neuf ou dix ans. Cette mesure facilite peut-être jusqu'à un certain point la tâche du maître chargé de commencer leur instruction : il s'adresse, en effet, à des enfants dont l'esprit est plus ouvert et qui peuvent fournir une plus grande somme d'attention. Mais que sont ces minces avantages, eu égard aux très graves inconvénients qu'entraîne un pareil système?

1. Il faut entendre par là, si l'on s'en tient aux effets qui sont absolument identiques, aussi bien les cas de surdité survenus dans les premiers mois de l'existence, que ceux datant de la vie utérine.

Retarder de plusieurs années l'entrée à l'école du petit sourd-muet, c'est méconnaître la véritable cause de l'infériorité constatée plus haut, laquelle est due tout entière à l'isolement presque complet où le plonge son infirmité ; en tout cas, c'est prolonger cet isolement et accepter de propos délibéré un mal dont il faudrait, au contraire, enrayer de bonne heure les funestes effets.

Est-il sage d'attendre, pour commencer l'instruction de l'enfant sourd, que son intelligence se soit péniblement développée, qu'il ait acquis, à force d'hésitation et de tâtonnements et au prix d'erreurs sans nombre, une très petite dose de connaissances? Au lieu de l'abandonner à lui-même, ne serait-il pas préférable de venir à son secours, de l'aider et de diriger ses premiers pas? — Aussi, qu'arrive-t-il dans la plupart des cas, surtout à la campagne, où les parents sont occupés la journée entière aux travaux des champs? Le sourd-muet, une fois son infirmité reconnue, est délaissé; les enfants de son âge, qui éprouvent quelque difficulté à le comprendre et le considèrent, du reste, comme un être inférieur, le repoussent, quand ils ne lui font pas subir mille tourments; le poète l'a dit : « Cet âge est sans pitié ». Dès lors, l'infirme s'élève seul, vagabonde et ne rentre guère au logis qu'à l'heure des repas. Il est évident que dans de semblables conditions le développement intellectuel est presque nul ; les facultés, à rester aussi longtemps inactives, perdent en partie leurs qualités les plus précieuses, entre autres la spontanéité et la vigueur qui permettent au petit enfant d'apprendre tant de choses en peu de temps et sans fatigue aucune. La mémoire souffre également de cette situation anormale : elle s'exerce plus rarement et dans un ordre d'idées spécial peu propre à son complet développement, attendu qu'elle n'a guère d'autres matériaux que les images visuelles.

Et combien le mal est plus grave si l'infirme vient à fréquenter de mauvaises compagnies, où il prend les plus détestables habitudes et les vices les plus honteux ! Alors, ce n'est point seulement une intelligence compromise, c'est peut-être une conscience à jamais faussée.

Encore, si le jeune sourd-muet entrait dans une institution à neuf ans exactement ! Mais comme on ne peut solliciter son admission avant qu'il ait atteint l'âge fixé par les règlements, le malheureux se trouve exposé à attendre un an, deux ans et même plus, qu'une

bourse lui soit octroyée. Nous pourrions citer tel Conseil général qui, cette année même, sur cinq demandes de bourses, en rejetait trois; l'un des deux boursiers avait atteint, à ce moment, sa quatorzième année. Eh bien, nous le demandons, un sujet aussi âgé sera-t-il jamais un bon écolier? Non, l'expérience l'a cent fois prouvé; moins docile d'abord, cet élève ne travaille plus qu'avec dégoût le jour où il s'aperçoit qu'il est au milieu de camarades plus jeunes que lui; les enfants de son âge fréquentent déjà les ateliers, alors qu'il étudie encore les sons de l'alphabet! Sans compter que la parole obtenue aussi tardivement ne saurait être que détestable.

Les inconvénients de ce retard considérable ont été maintes fois signalés, on a même proposé divers remèdes. Les uns ont réclamé la création d'écoles préparatoires, sortes d'asiles où les jeunes sourd-muets entreraient dès l'âge de cinq ans. Cette solution, de beaucoup la meilleure, court le risque, en raison des dépenses qu'elle nécessiterait, de rester longtemps encore à l'état de simple desideratum. D'autres ont préconisé l'emploi de procédés d'instruction inapplicables, la plupart du temps; on a cru, par exemple, qu'il était possible d'instruire le sourd-muet sur les bancs de l'école primaire en même temps que les autres enfants. C'est une erreur; le sourd-muet, nous l'avons vu, est un individu à part, il pense autrement que l'entendant, et si, à la vérité, chez lui, la vue et le toucher parviennent à suppléer l'ouïe absente, s'il peut enfin recouvrer l'usage de la parole, c'est à la suite d'une éducation spéciale qu'un maître *ad hoc* est seul en état de donner. D'ailleurs, toutes les tentatives faites dans ce sens, celle du Dr Blanchet [1] comme celle plus récente de notre illustre maître Valade-Gabel [2], ont toujours échoué.

Il y a, pensons-nous, quelque chose de plus simple et de plus pratique. Sans rien bouleverser, en tirant parti d'une aide à laquelle on avait jusqu'alors demandé trop ou absolument rien, on parviendrait, sinon à faire disparaître le mal complètement, du moins à l'atténuer dans une large mesure. Pour cela, il suffi-

1. Médecin de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris (1819-1867).

2. J.-J. Valade-Gabel, professeur à l'Institution de Paris, puis directeur de l'Institution de Bordeaux (1801-1879).

rait d'obtenir que les premières années de l'infirme, celles qu'il passe dans sa famille, lui soient aussi profitables que possible. Et l'on peut y arriver en s'assurant le concours de l'homme dévoué et toujours écouté dont la noble mission consiste à instruire la jeunesse et à éclairer de ses lumières tous ceux qui, à un moment donné, peuvent avoir besoin d'un conseil ou d'une sage direction. L'instituteur est en quelque sorte le pivot de ce système, car lui seul est convenablement placé pour faire disparaître les inconvénients signalés plus haut.

Si, dans la plupart des cas, les parents d'enfants sourds-muets les abandonnent à peu près entièrement, c'est sans doute parce qu'ils n'ont guère le temps de s'occuper d'eux, mais surtout parce que, les connaissant mal, ils se croient incapables de leur être utiles en quoi que ce soit. Eh bien, n'est-ce pas le rôle de l'instituteur d'intervenir pour apprendre leur devoir à ces familles qui pèchent par ignorance plutôt que par mauvais vouloir?

Pour être écouté, il n'aurait, le plus souvent, qu'à montrer quels grands aventages retirerait l'infirme d'une éducation plus soignée : son avenir est en jeu, et puis sa disgrâce n'est-elle pas assez prononcée, sans qu'ils viennent, eux parents, l'augmenter encore par leur coupable incurie?

A cela ne se bornerait pas la tâche du maître; il faudrait en outre que, dès sa sixième année, l'enfant fût admis à l'école primaire, non pour prendre part à toutes les leçons, ce qui est impossible, mais à quelques-unes seulement, à celles qui ne sont pas au-dessus de ses forces. Du reste, empressons-nous de le déclarer, notre but en demandant semblable chose est, certes, de procurer au sourd-muet un commencement d'instruction, mais plus encore d'éviter l'isolement qui lui est si funeste; de faire qu'il soit toujours occupé; de le mêler à la société des entendants, pour qu'il devienne par la force de l'exemple un enfant propre, soigneux, obéissant, poli, et qu'il acquière ce que nous appellerons de bonnes *habitudes scolaires*.

Disons-le à l'honneur de quelques maîtres, les choses se passent ainsi parfois; chaque année il se trouve, parmi les jeunes recrues arrivant dans une institution, un ou deux élèves qui ont été l'objet de soins spéciaux : mais c'est là l'exception. Or il est à

souhaiter que cette pratique si louable et toute de charité se généralise promptement.

Une semblable entreprise, bien que nouvelle pour beaucoup de maîtres, ne nécessite aucune préparation antérieure : tout au plus est-il indispensable, pour réussir, de savoir ce que c'est qu'un sourd-muet et ce qu'on peut obtenir de lui.

Au reste, les quelques indications que nous allons donner à l'intention des maîtres qui voudraient tenter une œuvre à la fois utile et intéressante suffiront amplement.

La surdi-mutité, parfois originelle, est beaucoup plus souvent acquise, ce qui revient à dire qu'elle est, dans la plupart des cas, postérieure à la naissance. Les coups sur la tête, les chutes et certaines maladies, la rougeole, la scarlatine, la fièvre typhoïde, la méningite, la pneumonie, peuvent la produire en frappant l'ouïe d'impuissance. Le mutisme provient donc, dans la plupart des cas, non de la malformation ou de l'incapacité des organes vocaux, mais presque uniquement du défaut d'ouïe; c'est pour cela qu'il est possible d'enseigner la parole au sourd-muet.

Si la surdité frappe l'enfant avant qu'il ait atteint l'âge de six ou sept ans, il y a beaucoup de chances pour qu'il perde d'une façon progressive le langage déjà acquis et devienne, à la longue, absolument muet; toutefois, si le sujet est intelligent et très avancé, on parvient à parer à ce grave inconvénient en luttant avec énergie contre l'apathie instinctive que manifeste aussitôt le néo-sourd pour la parole; il faut le mettre dans l'obligation de parler sans cesse, autant, sinon plus qu'avant l'infirmité.

Le mutisme, beaucoup de personnes l'ignorent, n'est pas forcément le résultat d'une surdité complète; aussi la plupart des sourds-muets conservent-ils une certaine sensibilité auditive. De ce restant d'ouïe qui va en s'affaiblissant graduellement, on pourrait tirer parfois, tout au début, un grand parti. En prenant certaines précautions, telles que parler toujours près de l'oreille ou même élever la voix, et en tenant compte des indications précieuses que fournit la pratique au sujet des conditions les plus favorables à la meilleure audition, l'enfant ne perdrait pas l'habitude d'écouter, et peut-être continuerait-il à parler. Le maître d'articulation ne serait point obligé, plus tard, de consacrer un ou deux ans à lui enseigner artificiellement les éléments de la parole.

Lorsque l'enfant sait déjà lire d'une façon convenable, on peut. même quand la surdité est absolue, conserver l'espoir de sauver la parole. N'a-t-il pas à son service un moyen de communication. la lecture, qui, sans avoir la rapidité de la parole, peut cependant la remplacer, car il est tout aussi sûr? Dans ces conditions le sourd parle pour exprimer sa pensée et lit celle d'autrui; il suffit de communiquer avec lui par l'écriture.

Sans qu'il soit nécessaire d'insister davantage, on voit immédiatement quel inestimable service peut rendre l'instituteur en pareille occurrence : ses conseils et ses soins aussi feront que plus d'un petit être dont la bouche allait se clore pour toujours conservera le don précieux de la parole.

Est-ce à dire qu'il n'y a rien à faire quand la surdité est antérieure à la naissance ou qu'elle survient dans les deux ou trois premières années de la vie, alors que tout espoir de sauver la moindre parcelle de langage doit être abandonné? Non, il est possible de prendre telles dispositions dont les heureux effets ne tardent pas à se faire sentir et qui permettent d'atténuer dans une mesure appréciable les funestes conséquences de l'infirmité.

Tout d'abord, dès que les parents ont un doute sur la parfaite intégrité du sens de l'ouïe chez leur enfant, leur devoir est d'aller aussitôt consulter un médecin, un spécialiste autant que possible; il pourra peut-être, la chose étant prise à temps, enrayer le mal ou même amener la guérison.

L'éducation familiale de l'enfant irrémédiablement sourd ne diffère pas sensiblement de celle donnée au petit entendant. Il doit être élevé comme ses frères et ses sœurs, avec plus de soins toutefois. Hélas! nous l'avons vu plus haut, en réalité le sourd-muet est presque toujours délaissé, et sa première éducation, celle dont l'influence s'exerce sur la vie entière, est le plus souvent fort négligée.

L'inaction et la paresse lui sont funestes plus qu'à tout autre enfant, aussi est-il indispensable de l'occuper d'une façon continue, soit à des jeux, soit à de menues besognes. Il faut le conduire partout où il verra quelque chose de nouveau, lui mettre entre les mains des collections d'images, de gravures, et surtout favoriser ses relations amicales avec les entendants de son âge,

car elles produisent d'excellents effets au point de vue de l'acquisition des connaissances et de la sociabilité.

L'éducation morale commence dès le bas âge; si les parents savent mettre à profit toutes les circonstances, ils réussissent, sans grande difficulté, à jeter les premiers fondements de l'édifice que d'autres achèveront dans la suite.

Les *préceptes* et les *conseils* dont on use si largement avec les entendants ne sauraient être ici d'aucun secours; en revanche, l'*exemple* est très utile, il exerce une réelle influence sur l'esprit borné et naturellement enclin à l'imitation du sourd-muet qui, dans son enfance tout au moins, règle sa conduite et tous ses actes sur ceux des personnes de son entourage. Cependant, il est utile de fortifier ce moyen d'éducation en y joignant un système d'encouragement quelconque. On obtient de la sorte d'excellents résultats; l'infirme arrive assez vite à établir une différence entre les actions bonnes et mauvaises, sans distinguer pour cela nettement le bien du mal.

Cet enseignement n'est pas très compliqué; toutefois il faut user des récompenses et des punitions avec une extrême prudence : ne punir que si l'on est certain de la culpabilité; le moindre doute subsiste-t-il, mieux vaut s'abstenir; tenir compte de la gravité de la faute, voir si elle est le fait de la méchanceté, de la désobéissance ou simplement de l'ignorance; agir de manière que la punition ne revête jamais le caractère d'une vengeance, et enfin maintenir rigoureusement toute défense qui a été une fois faite. En s'écartant de ces principes, on court le risque de bouleverser toutes les notions morales déjà acquises ou même d'en donner de fausses à l'enfant.

Il importe, en outre, de se montrer toujours patient, et cela en demeurant très sévère.

Dans les premières années de sa vie, le sourd-muet est prédisposé, par le fait de son infirmité, à une foule de maladies et d'affections plus ou moins graves; il est indispensable non seulement de l'en préserver par une hygiène bien entendue, mais encore de faire de cet être débile un homme vigoureux, capable de soutenir vaillamment le combat de la vie qui sera pour lui particulièrement rude.

L'enfant ne parle pas, mais il suffit pour communiquer avec

lui d'utiliser les signes qu'il emploie, en ayant soin d'y joindre toujours la parole. A la vérité, le sourd n'entend point, mais il prend l'excellente habitude de poser ses regards sur le visage de son interlocuteur et de suivre les mouvements de ses organes vocaux; or c'est là une heureuse préparation à l'enseignement de la parole et de la lecture sur les lèvres, qui sera donné plus tard.

Nous avons dit plus haut qu'il était à désirer que l'instituteur prît le petit sourd-muet dans sa classe dès sa sixième année.

En effet, l'infirme peut retirer de son séjour à l'école un grand profit, surtout s'il ne reçoit dans sa famille, en dépit des recommandations les plus pressantes, qu'une éducation absolument négligée. Mais nous allons plus loin et tenons pour certain que, même dans le cas où on s'occupe de l'enfant, il est utile de l'amener au milieu de jeunes entendants; certaines choses ne s'apprennent bien qu'à l'école : l'esprit d'obéissance s'affermit à voir obéir, la discipline à laquelle tous sont soumis produit l'effet le plus salutaire sur l'esprit parfois rebelle du sourd-muet. De son séjour à l'école primaire, il rapporte sur la probité ou plutôt la délicatesse, sur la politesse et le respect dus aux supérieurs et aux personnes âgées, enfin sur ces mille riens qui font l'enfant bien élevé, une foule de notions qu'il lui serait difficile d'acquérir dans le milieu très spécial qu'est une école de sourds-muets.

Rien n'est plus facile que de reconnaître à leur arrivée à l'institution les enfants qui ont été l'objet de quelques soins : leur mine est plus éveillée, et ils n'ont pas l'air effaré du jeune élève qui s'assied pour la première fois sur les bancs de l'école. Au moindre signe ils obéissent; ils savent voir et reproduire fidèlement les divers actes qui se passent sous leurs yeux; en un mot, dès le jour de leur entrée à l'institution, ils sont aptes à recevoir l'enseignement, alors qu'aux autres une longue période d'entraînement est nécessaire. Il y a là une économie de temps qui n'est pas à dédaigner.

Les résultats obtenus, quand il s'agit d'enfants intelligents ou demi-sourds, sont parfois surprenants. Parmi ces derniers, quelques-uns ont conservé l'usage de la parole qui seraient devenus infailliblement muets, si on n'avait pris la précaution de leur parler près de l'oreille, distinctement et sur un ton assez élevé pour qu'ils pussent saisir la voix.

Toutes ces raisons militent grandement, nous semble-t-il, en faveur de l'admission du petit sourd-muet à l'école primaire.

Ajoutons que la place de l'infirme est à l'école maternelle toutes les fois que cet établissement existe; mais comme les localités importantes en sont seules dotées, c'est presque toujours à l'instituteur ou à l'institutrice primaire qu'incombe la tâche, très méritante du reste, de lui donner la première éducation.

Une objection se pose ici tout naturellement.

Comment peut-on occuper pendant les heures de classe cet élève qui, à lui seul, forme une section à part? Dans l'impossibilité où il se trouve de participer à tous les exercices, n'est-il pas à craindre qu'il devienne un élément de désordre? Tout d'abord, le sourd d'intelligence moyenne est capable de suivre avec fruit certains exercices oraux qu'on croirait, *a priori*, ne pouvoir lui être d'aucune utilité. Mais quand bien même cela ne serait pas, le maître dispose de moyens suffisants pour occuper son élève durant la classe entière. La seule difficulté qu'il y ait à surmonter consiste à varier suffisamment les exercices pour éviter le découragement qu'engendrerait bien vite la monotonie.

Mais le sourd ne parle pas, dira-t-on! Cela importe peu, puisque, hormis le cas où on s'occupe spécialement de lui en dehors des heures de classe, il n'aura jamais avec le maître que de rares et très courts entretiens. Ses quelques signes, fort simples, très faciles à comprendre et à reproduire, suffiront amplement; il faudra même se garder d'en augmenter le nombre et surtout de les perfectionner.

La plupart du temps, l'instituteur n'aura pas à y recourir; s'il veut adresser une réprimande à l'enfant, l'air courroucé que prendra naturellement son visage en dira plus qu'un long discours.

Le sourd-muet sera placé dans la division enfantine. Voyons à quelles leçons il peut participer. En première ligne, nous trouvons le *dessin*, l'*écriture* et les *travaux manuels*. Ces trois matières fournissent une quantité d'exercices faciles, intéressants et utiles, car tout en éduquant l'œil et la main, deux organes qui jouent un rôle considérable dans l'enseignement de la parole[1], ils ne laissent pas l'intelligence absolument inactive.

---

1. Le sourd voit le jeu des organes, sa main perçoit les vibrations qui

Le don d'imitation que possèdent tous les enfants jusqu'à un certain degré est très développé chez le sourd-muet, aussi les travaux sus-indiqués lui agréent-ils tout particulièrement. Il faut tirer profit de ces heureuses dispositions et ne pas craindre d'user largement du dessin, de l'écriture et des travaux manuels qui fournissent le moyen d'occuper l'infirme durant les instants où il est seul.

Parmi les exercices de calcul, ceux qui se font à l'aide d'objets ou du boulier-compteur sont à sa portée *(étude des dix premiers nombres et enseignement de la numération écrite; petites additions écrites, puis mentales; petites soustractions du même genre).* La culture des facultés intellectuelles en retire un réel profit.

L'idée de nombre existe chez le sourd-muet avant toute éducation; il suffit, pour lui donner corps et mettre l'enfant à même de l'exprimer, d'enseigner le chiffre correspondant à chaque nombre. Nous ne dirons rien sur la façon de s'y prendre; tout procédé est bon, pourvu qu'il soit simple et intuitif. Ajoutons, toutefois, que mieux vaut ne pas pousser trop avant l'étude des nombres. De même qu'on devra se contenter d'additions et de soustractions d'un seul chiffre, il ne faudra pas dépasser la deuxième ou la troisième dizaine.

Il est inutile de dire que ces leçons ne sont pas faites spécialement pour le sourd-muet; il y assiste au même titre que ses camarades entendants, tout au plus insiste-t-on davantage avec lui, ainsi que l'on fait pour un enfant moins intelligent.

Aussitôt qu'il est capable d'exécuter seul de courtes opérations, on ajoute les exercices écrits de calcul à ceux de dessin, de travail manuel et d'écriture; cela permet de varier davantage les occupations.

Les divers jeux auxquels se livrent les élèves pendant les récréations, et la gymnastique en particulier, sont plus utiles au sourd-muet qu'à l'entendant. Il en retire agilité et force, sans compter qu'il contracte de la sorte l'habitude d'obéir aussitôt l'ordre donné. L'éducation physique, bien dirigée, contribue, en outre, à faire disparaître certains défauts inhérents à la surdité,

---

résultent de l'émission de chaque élément phonétique. A l'aide de ces seules indications, il peut, guidé par son maître, reproduire les sons, en un mot parler.

entre autres, cette démarche lourde et disgracieuse qui fait reconnaître aussitôt le jeune sourd-muet.

L'infirme doit être également de toutes les promenades scolaires; il est possible qu'il n'en retire pas un profit immédiat très grand, mais il voit du moins des choses dont il garde le souvenir et fait ainsi provision d'idées pour plus tard.

La leçon de morale figure au nombre des exercices oraux que le sourd est capable de suivre, toutes les fois qu'elle est motivée — et c'est le cas le plus fréquent — par l'action bonne ou mauvaise de l'un des élèves ou même par un incident connu de tous. Le sourd n'entend pas les paroles du maître, mais ses gestes et surtout l'expression de sa physionomie les lui traduisent. Du reste, la sanction qu'appelle l'acte pourrait-elle laisser subsister le moindre doute?

Les leçons d'hygiène, de propreté et de bonne tenue, comme celles de morale, sont amenées, le plus souvent, par un fait qui a eu l'école pour théâtre ou l'un des écoliers pour acteur : tel élève a été gravement malade pour avoir bu étant en sueur, tel autre est arrivé en classe le visage malpropre et les cheveux en désordre. Le sourd-muet, qui comprend ces choses, profite d'une leçon faite sur un semblable sujet.

Il n'est pas inutile de mettre de temps à autre entre les mains de l'enfant, pendant les heures où il est seul, et à titre de récompense, des images et des livres de gravures; il acquiert ainsi, tout en s'amusant, quelques idées nouvelles.

Durant le temps consacré aux leçons de lecture, de langue, d'histoire, de géographie, de science et de chant, qui ne sauraient lui être d'aucune utilité, l'infirme s'emploie donc à des exercices de dessin, d'écriture, de calcul et à des travaux manuels. Il est évident que l'intelligence ne reçoit pas de cet enseignement rudimentaire une violente impulsion; néanmoins, le résultat est fort satisfaisant. Aussi bien, nous le répétons, le but que nous voulons atteindre en amenant le petit sourd-muet sur les bancs de l'école primaire est moins de l'instruire que de le préparer à recevoir l'enseignement qui lui sera donné plus tard et surtout d'éviter l'isolement si funeste au développement de ses facultés.

D'ailleurs, si on pouvait consacrer chaque jour quelques instants à l'infirme, il serait possible d'arriver à un meilleur résultat.

C'est ainsi qu'en suivant l'exemple de maîtres qui ont parfaitement réussi, on parviendrait sans grande peine à faire saisir le rapport tout conventionnel existant entre un acte, un objet ou une chose et tel groupe de signes graphiques, ou, en d'autres termes, à donner le nom de cet acte, de cet objet ou de cette chose. La mémoire entre en jeu, et les premières communications s'en trouvent facilitées, si on a soin de donner des noms usuels. Toutefois, il faut éviter de pousser cette étude trop loin.

Quand l'enfant arrive pour la première fois à l'école, il importe de contrôler avec soin les renseignements fournis par la famille au sujet du degré de surdité. S'il est demi-sourd et connaît, de plus, suffisamment sa langue, peut-être sera-t-il capable de suivre les leçons faites aux jeunes élèves; ainsi que nous le disions plus haut, la pratique fournit toujours de précieuses indications quant aux conditions à réaliser pour être le mieux entendu. D'autre part, si l'élève parle quelque peu, lit et écrit malgré une surdité presque complète, il faut le faire lire beaucoup et exiger un résumé oral de chaque lecture.

En dehors de ces deux cas, l'instituteur, à moins de posséder des connaissances spéciales très sûres et une certaine pratique, ne doit pas essayer de rendre la parole au petit infirme : il est très difficile de faire parler un sourd-muet absolument sourd et véritablement muet, mais ce qui l'est plus encore c'est de le faire parler convenablement. Du reste, il faut beaucoup moins de temps pour démutiser un enfant qui n'a jamais prononcé un son que pour corriger des défauts d'articulation déjà profondément enracinés.

Il n'est pas inutile, croyons-nous, de donner à la fin de ce travail quelques renseignements d'un ordre purement pratique, touchant les écoles consacrées à l'enseignement des sourds-muets. On compte, en France, environ soixante-dix établissements de ce genre, et sur ce nombre trois institutions nationales seulement : celle de Paris pour les garçons, celle de Bordeaux pour les filles, et celle de Chambéry où sont admis les enfants de l'un et l'autre sexe.

La plupart de ces écoles, nous l'avons déjà dit, ne reçoivent pas les jeunes infirmes avant l'âge de neuf ans; les Conseils géné-

raux, à défaut des communes, votent des bourses pour l'entretien du plus grand nombre dans les divers établissements existants.

La conclusion à tirer de ce plaidoyer en faveur d'une classe si intéressante d'infirmes est nécessairement la suivante :

Les enfants sourds-muets n'étant admis que très tard dans les écoles spéciales, c'est-à-dire à neuf ans, dix ans et même plus, il y a de sérieux inconvénients à les laisser inoccupés aussi longtemps; leurs facultés intellectuelles peuvent en être gravement atteintes.

Pour remédier, dans la mesure du possible, à cet état de choses des plus regrettables, il convient d'accorder à ces déshérités, jusqu'au jour de leur entrée dans une institution, les soins que nécessite leur état. Mais le plus souvent, les parents sont, avec la meilleure volonté, incapables de rien faire par eux-mêmes; c'est à l'instituteur d'intervenir et de prendre en main la cause de l'enfant; enfin, c'est à lui de le recueillir dans son école et de le placer au milieu de ses camarades entendants pour qu'il profite de l'enseignement qui leur est donné.

E. Drouot,

Professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.

A GENÈVE

DEUXIÈME CONGRÈS DE PROTECTION DE L'ENFANCE

I

Le deuxième Congrès de protection de l'enfance, qui s'est tenu à Genève du 14 au 19 septembre dernier, a été aussi intéressant que celui de Bordeaux (1895). Il l'aurait été plus encore si son ordre du jour avait été moins chargé. Mais c'est le défaut habituel de ces sortes de réunions : on agit comme si l'on ne devait jamais plus se retrouver ensemble ; réellement dévoré par le zèle du bien, on multiplie les questions, l'on se hâte, on discute à la vapeur, et lorsque les votes des réunions plénières consacrent ceux des différentes sections, ils n'expriment pas toujours exactement la pensée de la majorité.

Le sectionnement lui-même, auquel il est peut-être difficile de renoncer, nuit plus qu'on ne le pense à des travaux tout à fait sérieux. Pour ne pas empiéter sur la section voisine, on est souvent forcé de restreindre la discussion ; bien souvent aussi, et c'était le cas à Genève, il est difficile de tracer entre les différentes sections des limites précises. Ainsi, la protection physique (1re section) et la protection morale (2e section) sont souvent enchevêtrées l'une dans l'autre ; quant à la protection administrative (3e section), elle ne peut, dans la plupart des cas, être séparée des deux premières. Sans compter que les membres du congrès, moralement forcés de se faire inscrire dans la section où les appelle soit leur compétence, soit leur penchant, auraient un intérêt de premier ordre à suivre les travaux de leurs collègues réunis. Faute d'entendre les spécialistes de chaque section, l'on tourne dans un cercle nécessairement étroit, ce qui nuit à la diffusion des idées dans le sein même du congrès ; cependant la diffusion des idées est le seul résultat immédiat et non problématique de ces réunions.

Un congrès, c'est d'abord une école d'enseignement mutuel. Pour ma part, autant par curiosité intellectuelle que par senti-

ment de mon devoir professionnel, j'aurais vivement désiré assister aux travaux de la première section, et cependant je ne pouvais m'éloigner de la deuxième, où les questions les plus intéressantes de la protection morale étaient à l'ordre du jour.

Il y a bien les séances plénières, qui sont censées mettre tout le monde au courant; mais elles ne sauraient satisfaire ceux qui désirent aller jusqu'au fond des questions. Il est très rare qu'elles donnent lieu à des discussions intéressantes. Par déférence pour ceux qui ont travaillé, on vote de confiance leurs résolutions, et, je le répète, ce procédé ne saurait satisfaire les esprits exigeants.

Ces réserves faites, — et elles s'appliquent à l'organisation des congrès en général, — je vais déblayer le terrain pour essayer de dégager ce qu'il y a eu de plus important dans les travaux du congrès de Genève.

II

D'abord on a compris que pour protéger l'enfant avec de sérieuses chances de succès, il fallait s'intéresser à lui avant sa naissance et, par conséquent, assurer à la mère le minimum de bien-être indispensable pendant le dernier mois de sa grossesse, et pendant le premier mois qui suit l'accouchement.

La question était extrêmement délicate, car elle est intimement liée à l'un des problèmes sociaux les plus inquiétants : celui du travail de la femme dans l'industrie. Toute réglementation, toute interdiction du travail, dans une circonstance déterminée et pour un laps de temps également déterminé, est une atteinte à la liberté. En même temps, interdire le travail, n'est-ce pas condamner l'individu à souffrir de la faim pour lui épargner de la fatigue? Car ce que la femme va chercher à la fabrique, c'est son pain!

Certes l'objection est sans réplique... à moins que la commune ou l'État ne la dédommage de ce chômage forcé. Et nous voilà en plein dans les complications budgétaires!

Le congrès a cependant jugé que ces complications-là sont, quoi que l'on en puisse penser, de celles qui pourront s'aplanir si on le veut bien, et il a voté le principe du chômage et celui de l'indemnité. Il a même étendu les bénéfices — trop platoniques — de son vote aux femmes employées dans les administrations, aux institutrices notamment.

Je le répète, pas un des membres du congrès n'ignorait combien est complexe cette question du travail de la femme, et combien est sacré le principe de liberté auquel le vœu portait atteinte; mais les forces vitales des nations étaient ici en jeu, et la France, plus que tout autre pays peut-être, a besoin d'enfants bien portants.

Une autre manière de protéger l'enfant avant sa naissance, ce serait de supprimer l'alcoolisme, dont les progrès sont effrayants. Notre pays, autrefois cité pour sa sobriété, est aujourd'hui parmi les plus atteints, et la femme elle-même devient la proie du détestable fléau, ce qui est une des conséquences de sa vie anormale dans les fabriques. Le nombre des enfants d'alcooliques augmente donc de jour en jour, et les hygiénistes sont terrifiants avec leurs conclusions radicales! « Tout enfant d'alcoolique, affirment-ils, — et ils sont documentés, — devient fatalement alcoolique, à moins qu'il ne soit élevé dans l'abstinence *absolue* d'alcool. La première goutte qu'il boit — sous quelque forme que ce soit — détermine l'aptitude à laquelle il succombera. »

L'abstinence absolue! Mais les parents ne se contentent pas de boire, ils font boire, ils font mendier, voler pour boire! Les grands-parents, les amis viennent à la rescousse.

« Qu'as-tu reçu pour tes étrennes? demandait, en janvier dernier, un instituteur de Paris à un de ses élèves.

— Un litre d'eau-de-vie, monsieur.

— Un litre d'eau-de-vie, pour toi? Ce n'est pas possible! Qu'en as-tu fait?

— Je l'ai bu donc!

— Tout seul?

— Avec ma mère et ma sœur, et un monsieur. Ma mère fait encore des façons; elle boit à petites gorgées, parce qu'elle dit que ça la brûle; moi je bois d'un seul coup... comme ça... »

Nous sommes donc désarmés; seuls les orphelins, les moralement abandonnés, et les délinquants qui ont été arrêtés par la police, ont quelque chance de salut, si les familles ou les institutions qui les recueillent les élèvent — après enquête — dans l'abstinence absolue dont je parle plus haut.

En conséquence, le congrès a émis le vœu que les directeurs d'institutions charitables, et les particuliers qui recueillent des enfants, se livrent à une enquête des plus minutieuses sur les

habitudes des parents morts ou déchus de la puissance paternelle, afin de faire suivre à leurs pupilles le régime anti-alcoolique.

A notre époque douloureuse, être orphelin est trop souvent une sauvegarde.

III

Dans la section de protection morale, c'est le principe de la responsabilité ou de l'irresponsabilité de l'enfant qui a donné lieu au débat le plus intéressant, le plus passionné, car on était convaincu de part et d'autre.

L'enfant qui a commis un délit doit-il être considéré comme « coupable », et par conséquent doit-il être puni?

Ou bien doit-il être considéré comme un malheureux, un vicieux, un malade, une victime, en tout cas, et doit-il être assisté, soigné, mis hors d'état de se nuire à lui-même et de nuire aux autres, et placé dans un milieu propice à son relèvement?

Cet enfant sera-t-il puni ou protégé? sera-t-il livré à l'administration pénitentiaire ou confié au ministère de l'instruction publique? En un mot, a-t-on pitié de lui? lui veut-on du bien? ou le considère-t-on comme un ennemi?

Ce qui aggrave les difficultés de la discussion sur un pareil sujet, c'est que beaucoup de ceux qui l'abordent acceptent le dogme du péché originel; qu'avec une conviction sincère ils disent: « L'enfant naît méchant »; — et que beaucoup d'autres, qui n'ont pas des idées arrêtées sur la perversité native de l'enfant, mais qui sont restés complètement étrangers au milieu dans lequel il souffre et où on le déprave, ne savent pas faire remonter la responsabilité du mal jusqu'à ceux qui l'ont vraiment encourue.

Ceux d'entre nous qui, au lieu de tenir l'enfant pour corrompu dès le sein de sa mère, le regardent, au contraire, comme la victime d'un milieu détestable, disent au premier groupe des contradicteurs : « Si l'enfant est né méchant, c'est monstrueux de le punir de sa méchanceté; punissez-vous un tuberculeux né de parents tuberculeux? »

Puis, aux autres, ils donnent des exemples propres à les émouvoir.

Voici, par exemple, un enfant qui est resté orphelin de mère à cinq ou six ans. Son père lui donne une mère d'occasion. Dans

ce ménage peu respectable, l'enfant voit des choses démoralisantes, et il est bousculé.

Le père meurt, ou s'en va; la femme le remplace et garde auprès d'elle, par habitude, ou par une sorte d'instinct charitable, le pauvre petit, qui est cependant de plus en plus cahoté, bousculé, maltraité.

Las de souffrir, à douze ans il quitte la maison, où personne ne lui était rien, en somme; il loue un taudis et s'y installe, son métier de chiffonnier lui permettant de se nourrir tant mal que bien, et de payer un abri. Le taudis est situé dans une cité déplorable. Mais le pauvre enfant n'a fait que changer de difficultés, de déboires, de douleurs. Un grand garçon, son voisin, plus fort que lui, l'a pris pour cible de ses plaisanteries cruelles, de ses insultes, de ses brutalités; il ne lui laisse aucun repos, il le tyrannise...

Un jour, la mesure est comble; la victime, qui avait à la main un petit couteau, frappe et tue sans avoir voulu tuer!

Que va-t-on faire de cet assassin? Car c'est un assassin, sans conteste; mais est-il responsable de son crime? L'enfermera-t-on dans un cachot où il sera guetté par la folie? l'isolera-t-on des honnêtes gens? Ou bien lui donnera-t-on une éducation telle que, régénéré, il sera un homme de bien?

Un vote du congrès peut avoir une influence bénie sur sa destinée.

Un garçon de dix à onze ans a volé à ses parents une grosse somme, près de cent francs. Il a d'abord acheté des « frites » pour lui et pour quelques camarades, et il a porté ce qui restait, c'est-à-dire presque tout, à une vieille femme qu'il avait vue se désoler, ne pouvant payer son propriétaire. Ses parents l'ont fait arrêter, enfermer à la Petite-Roquette, d'où il a été envoyé, ayant été acquitté, dans une école de « réforme », où il est en contact avec des enfants de toute provenance, hormis de la bonne.

Certes, il a volé, comme l'autre a tué; mais n'aurait-il pas mieux valu le confier à une famille d'une valeur morale incontestable, ou bien à un éducateur émérite, qui aurait formé sa conscience et se serait servi, comme levier moral, de la générosité inconsidérée mais touchante du pauvre petit?

« A quel âge consentirez-vous à déclarer l'enfant responsable? » nous demande-t-on.

Il est absolument impossible de préciser, puisque tout dépend

du milieu dans lequel il vit et que, par conséquent, on ne doit procéder que par enquêtes individuelles, juger par espèces. Cependant puisque seize ans est l'âge de majorité pénale, pourquoi ne pas déclarer que, jusqu'à cet âge, le mineur est, en principe, irresponsable?

En tout cas, toute atténuation à la coutume sera un bienfait.

C'est ce qu'a merveilleusement compris le *Comité de défense des enfants traduits en justice*. En attendant que la loi devienne humaine, — et pour ce faire il faudra qu'elle devienne simplement rationnelle, — il se charge des enquêtes, épargne à l'enfant délinquant la prison préventive, et le place au mieux de ses intérêts moraux. Malheureusement les établissements spéciaux font défaut, et il est à craindre que ceux que l'on créera ne reçoivent trop d'enfants ensemble, alors qu'il faudrait surtout en grouper un petit nombre, de quinze à vingt tout au plus, autour d'un père et d'une mère de famille.

Le congrès a donc émis le vœu que le mineur (enfant de moins de seize ans) fût déclaré irresponsable; qu'il fût placé dans des institutions dépendant non de l'administration pénitentiaire, mais du ministère de l'instruction publique, et que le mot « coupable » s'adressant à l'enfant fût rayé de notre vocabulaire.

C'est de l'excellente besogne à côté de laquelle s'effacent, sans qu'on le veuille, nombre de propositions intéressantes, nombre de rapports lumineux et réconfortants, surtout celui de M. Bille, directeur de l'orphelinat Borel, à Dombresson, près de Neuchâtel (Suisse).

Il faut cependant dire un mot de cet orphelinat, qui comptait cinquante-deux enfants en décembre 1883, et qui en a plus de cent, aujourd'hui, répartis en sept familles :

1re famille, celle du directeur			8 filles
2e —	(Mme Du Bois)	11 garçons	5 —
3e —	(Mme Brahier)	11 —	5 —
4e —	(ferme)	16 —	
5e —	(M. et Mme Guinand)	9 —	7 —
6e —	(Mme Montandon)	11 —	5 —
7e —	(M. et Mme Belperrin)	10 —	6 —
En apprentissage hors de l'établissement		1 —	4 —

D'après leur âge, ces enfants se répartissent ainsi :

2 à 3 ans	.....	1 enfant
3 à 4 —	.....	1 —
4 à 5 —	.....	3 enfants
5 à 6 —	.....	5 —
6 à 7 —	.....	8 —
7 à 8 —	.....	11 —
8 à 9 —	.....	7 —
9 à 10 —	.....	10 —
10 à 11 —	.....	16 —
11 à 12 —	.....	12 —
12 à 13 —	.....	10 —
13 à 14 —	.....	11 —
14 à 15 —	.....	6 —
15 à 16 —	.....	6 —
16 à 17 —	.....	2 —

C'est donc, dans toute la force du terme, un établissement de coéducation, qui recueille des bébés, des enfants, des adolescents, et la conduite y est tout à fait satisfaisante :

« Nous laissons, dit M. Bille, aux chefs de famille une assez grande liberté pour réprimer les fautes ou infractions commises par les enfants ; nous n'intervenons directement que lorsqu'il y a des cas de quelque gravité.

» D'une manière générale, nous pouvons décerner à tous nos enfants un témoignage d'entière satisfaction pour leur conduite dans la colonie et en classe. »

Il est vrai que l'institution de Dombresson n'est pas une « grande machine » ; un éducateur bien doué peut élever seize enfants.

Il me semble que c'est dans cette mesure que nous devrions essayer, en France, le système de coéducation. Ce qui ne fait aucun doute pour moi, c'est qu'il faudrait se hâter. L'objection la plus grave des adversaires de ce système, c'est qu'on l'applique, en général, à des enfants déshérités. Mais ces malheureux vivaient chez eux dans une promiscuité désolante ; la même chambre abritait parents, enfants et aïeuls quelquefois ; on s'entassait dans le même lit ! Quelle belle et bonne œuvre que de

leur enseigner maintenant, dans des conditions normales, le respect d'eux-mêmes et des autres!

Animé du feu sacré pour ce principe de la dignité morale des individus, le congrès a émis le vœu que les gouvernements et les communes vinssent largement en aide aux sociétés d'initiative privée qui construisent des logements à bon marché, dans lesquels les pauvres gens seront installés comme des humains, et non plus parqués comme des animaux.

Une journée — favorisée par un temps idéal, pendant laquelle le Mont-Blanc s'est montré dans sa sereine majesté, plus grandiose qu'il ne l'avait fait depuis des mois, — a été consacrée à la visite de quelques établissements hospitaliers; une soirée « familiale », puis un banquet, ont réuni deux fois tous les congressistes, et nous nous sommes séparés, désireux de nous retrouver encore poursuivant le même but, et ne nous contentant jamais des progrès accomplis.

Pauline Kergomard.

ENQUÊTE

SUR L'HABILLEMENT, LA NOURRITURE ET LE LOGEMENT DES ÉLÈVES DES ÉCOLES COMMUNALES DE BRUXELLES[1].

Rapport présenté par le Collège des bourgmestre et échevins au Conseil communal de Bruxelles.

C'est en 1888 que le Cercle *le Progrès* fut autorisé par le Collège à organiser, pour les élèves nécessiteux des écoles primaires, des distributions de soupe vers midi, à la sortie des classes.

Ces distributions, au début, se faisaient dans les locaux de la Société coopérative *les Ateliers réunis*, rue d'Ophem, place du Marché-du-Parc, place du Jeu-de-Balle. Peu à peu, afin d'éviter l'encombrement qui se produisait à ces réfectoires, les distributions s'organisèrent dans les écoles mêmes, la Société coopérative *les Ateliers réunis* continuant à être chargée de la préparation des aliments; la Ville fournit les tables, le cercle *le Progrès* se chargea de la vaisselle, le personnel de service des écoles s'occupa du lavage et de la mise en place du matériel employé. Les distributions de soupe furent étendues aux jardins d'enfants et, grâce au concours de la Ville, le Collège ayant mis à la disposition du Cercle *le Progrès* les camions du service des pompiers et les hommes nécessaires, le transport des soupes put se faire avec la célérité et la régularité nécessaires, en même temps qu'une dépense considérable était évitée de ce chef au Cercle organisateur.

C'est sur cet écueil de la dépense importante que représente le coût du transport dans toutes les écoles qu'était venu échouer l'essai tenté en 1880. A cette époque, une *Société pour l'alimentation des enfants pauvres dans les écoles communales* s'était fondée, sous la présidence de M. Buls, échevin de l'instruction publique, et avec le concours financier de feu M. Bischoffsheim, à la générosité duquel on ne s'adressait jamais en vain. Elle dut renoncer à continuer ses distributions d'aliments, les frais de transport absorbant la plus forte partie de ses ressources.

Quoi qu'il en soit, cette difficulté étant vaincue, le Cercle *le Progrès* put continuer ses distributions; la faveur publique s'était d'ailleurs attachée à l'*Œuvre de l'Assiette de soupe*, et des ressources suffisantes — collectes, produits de fêtes, souscriptions — permirent à la vaillante Société d'étendre son action.

---

1. Nous avons mentionné cette enquête dans le Courrier de l'Extérieur de notre numéro du 15 janvier 1895, page 93.

Mais d'autres œuvres sollicitèrent bientôt la générosité du public, les recettes du Cercle diminuèrent, tandis que de nouvelles extensions étaient demandées; c'est alors que l'on songea à réclamer l'intervention pécuniaire de la Ville.

A la séance du Conseil communal du 24 décembre 1891, M. Lemonnier déposa la proposition d'allouer un subside de 5,000 francs au Cercle *le Progrès*.

Le Collège, d'accord avec la Section de l'instruction publique, qui avait délibéré à ce sujet en séance du 9 décembre précédent, avait émis un avis défavorable au vote de ce crédit. Tout en rendant hommage au sentiment qui dictait la proposition de M. Lemonnier et au zèle déployé par les promoteurs de l'œuvre, le Collège voyait dans l'octroi de ce subside le début d'une dépense toujours grandissante, qui arriverait à constituer avant peu une énorme charge pour la Ville.

De plus, de quelques commentaires et de quelques réserves que l'on entourât le vote de ce subside, c'était le principe engagé sur la question de savoir si la nourriture des enfants pauvres était bien une obligation incombant à la commune, si l'intervention de la Ville était due pour soutenir ou développer les œuvres philanthropiques privées.

Le Conseil vota néanmoins un subside de 5,000 francs, en spécifiant que ce subside n'était accordé que pour un an.

Mais ce que disait M. l'échevin André, au nom du Collège, le 24 décembre 1891, ne devait pas tarder à se réaliser. L'intervention officielle de la Ville amena peu à peu le retrait des générosités particulières. Les produits de collectes, de fêtes, de dons diminuèrent progressivement, et la faveur publique, attirée par d'autres œuvres non subsidiées, se détourna de celle que l'appui officiel semblait garantir contre toute éventualité fâcheuse.

A la séance du 18 décembre 1893, M. le conseiller Richald proposa de porter de 5,000 à 10,000 francs le subside au *Progrès*, pour l'œuvre de la soupe, et d'allouer un subside supplémentaire de 5,000 francs, destiné à la fourniture de vêtements.

Le Collège se borna à reproduire les arguments présentés en 1891, et, après discussion, le Conseil communal adopta, à l'unanimité, une proposition de MM. Furnémont, Delannoy et Richald, complétée par M. Lepage, et ainsi conçue :

« Le Conseil décide qu'une Commission d'enquête, choisie par lui et dans son sein, sera constituée pour examiner la situation des enfants qui fréquentent les écoles communales, au point de vue de la nourriture, du logement et du vêtement.

Elle examinera les conséquences financières de l'organisation du service des soupes et des vêtements scolaires. »

Cette proposition fut renvoyée à l'examen des Sections de l'assistance publique, de l'instruction et des finances.

Ces Sections se réunirent le 15 janvier 1894 et, d'accord avec les

signataires de la proposition, émirent l'avis qu'il y avait lieu de procéder de la manière suivante à l'enquête réclamée par le Conseil :

a) Un formulaire serait transmis aux chefs d'école, qui, avec l'aide du personnel enseignant, auraient à fournir les renseignements

Sur le vêtement,
Sur la nourriture habituelle,
Sur la propreté,
Sur la fréquentation scolaire.

b) Les médecins de la Ville seraient chargés de l'enquête sur l'état de santé et sur la suffisance ou l'insuffisance de la nourriture habituelle.

c) La police se chargerait de l'enquête sur le logement.

Pour la partie de l'enquête placée sous la lettre *a*, les Sections adoptèrent, à peu de chose près, le questionnaire proposé par M. Furnémont, et qui avait servi à celui-ci pour une enquête personnelle qu'il avait ouverte à l'école n° 7.

Pour la lettre *b*, le classement suivant fut demandé aux médecins :

1. Nombre d'enfants dont l'état de santé est habituellement
Bon,
Médiocre,
Mauvais.

2. Nombre d'enfants ayant une alimentation
Suffisante,
Insuffisante.

Au point de vue du logement, le questionnaire suivant fut adopté :

Quel est le nombre des enfants :
Dormant dans un lit?
N'ayant pas de lit?
Couchant dans la même chambre que leurs parents?
Couchant dans le même lit que leurs parents?
Couchant avec des frères ou des sœurs?
Garçons couchant avec des sœurs?
Filles couchant avec des frères?
Couchant dans la chambre où se fait le ménage?
Logeant dans un sous-sol ou dans une cave?

L'enquête porta sur 11,904 élèves des écoles primaires
et 2,543 élèves des jardins d'enfants,
soit 14,447 enfants au total.

Il en résulta que :

2,442 enfants, ou 16.89 0/0, étaient mal chaussés,
3,620 » 25.04 0/0, étaient mal vêtus.
3,663 » 25.35 0/0, avaient une nourriture insuffisante.

La dépense nécessaire pour parer aux besoins signalés était évaluée annuellement à 389,000 francs.

Le 24 novembre 1894, les résultats de cette enquête furent soumis aux Sections. M. l'échevin André fit valoir auprès des membres non seulement l'importance du sacrifice que l'on imposerait à la Ville, sacrifice hors de toute proportion avec ses ressources, mais encore l'insuffisance de cette somme. L'expérience prouve malheureusement que toute distribution de secours fait surgir immédiatement des nuées de solliciteurs, dont il est impossible d'écarter les demandes ou de déjouer les ingénieuses combinaisons. De plus, il opposait à la transformation et à l'extension de l'Œuvre de la soupe scolaire la crainte de voir se développer l'indifférence des parents à l'égard de leurs enfants et de concourir ainsi à la destruction de l'esprit de famille.

La véritable question à discuter, d'après lui, était celle-ci : « La commune a-t-elle à se substituer aux parents pour vêtir et nourrir leurs enfants? »

M. Furnémont, après avoir fait ses réserves sur les chiffres du rapport, qu'il voulait voir soumettre à une vérification, demanda que l'on fit une enquête sur les organisations similaires en Belgique et à l'étranger.

MM. Richald et Delannoy désiraient restreindre, dans des limites acceptables, les service à organiser. Ils arrêtaient à environ 50,000 francs par an la dépense que la Ville pouvait assumer.

M. Lepage déclarait se rallier, par pure considération philanthropique et abstraction faite de toute question de principe, à une dépense de ce genre, tendant à assurer et à étendre à toute l'année les services tels qu'ils existent actuellement.

La discussion au Conseil communal, le 26 novembre 1894, ne fit que reproduire les arguments présentés en Sections, et, par 18 voix contre 5, l'ajournement de la question fut prononcé pour permettre au Collège une étude plus approfondie, en s'enquérant notamment de ce qui se faisait à l'étranger.

L'état de santé de M. l'échevin de l'instruction publique ne permit pas de donner une suite immédiate à ce projet, et la question se présente aujourd'hui seulement devant le Conseil.

***

Un questionnaire a été envoyé à l'étranger.

Nous avons, autant que possible, coordonné les renseignements, bien que les différences qui existent dans les organisations politiques ou charitables des différents pays ne permettent pas une comparaison absolument exacte.

Il se dégage néanmoins de cette enquête quelques grands principes :

1° Que nulle part le droit aux secours en aliments et vêtements n'est reconnu à tous les élèves;

2° Qu'à part la France, l'organisation de secours aux élèves pauvres est laissée partout à l'initiative privée.

A Gand et à Liège, les distributions communales ne sont organisées que pour les jardins d'enfants.

Quant à en tirer des conclusions à l'égard de Bruxelles, ce serait bien difficile. Aucune similitude ne se dégage de ces renseignements, et la chose se comprend un peu, puisque l'organisation même diffère de ville à ville et que la composition n'est pas la même.

L'enquête n'en contient pas moins des renseignements très intéressants.

Elle démontre notamment à quels résultats peut arriver l'initiative privée lorsque les efforts se concentrent, lorsque l'attention du public et sa pitié sont constamment mises en éveil, lorsque sa générosité trouve à se satisfaire en faveur d'œuvres bien organisées, dont les bienfaits sont tangibles, évidents, de notoriété publique, et s'adressent à ces êtres pour lesquels la pitié se manifeste tout naturellement, les enfants.

Alors qu'en pays étranger les associations philanthropiques poursuivent un but et s'y attachent, s'appliquant à établir des œuvres stables et à réunir ensuite autour d'elles et pour elles les ressources nécessaires, afin de leur assurer la continuité et la prospérité, il semble que les nôtres éparpillent leur activité et leurs revenus sur des œuvres multiples et étrangères les unes aux autres, successivement reprises et abandonnées. On s'épuise pour édifier des organisations hâtives, mal soutenues, et lorsque vient le moment critique, lorsque cesse l'équilibre entre les obligations et les recettes, lorsque le public, tiraillé, sollicité de cent côtés, se détourne et oublie, on tâche de repasser aux pouvoirs publics la charge que l'on avait témérairement assumée.

Peut-être pourrions-nous retirer quelque utile leçon de ce qui se passe, en cette matière, dans d'autres pays.

***

L'examen de la situation que nous a révélée l'enquête n'a pas modifié l'opinion du Collège sur le principe même de l'obligation, que devrait assumer la commune, de fournir aux enfants fréquentant ses écoles la nourriture et le vêtement.

Nous rendons hommage à la pensée généreuse qui guide les personnes qui ont créé l'Œuvre de la soupe scolaire et les Œuvres de vêtements; nous ne leur marchanderons pas notre appui personnel et dans de certaines limites l'appui de la Ville, mais de là à transformer en service public, en obligation générale, ce qui doit rester l'apanage de l'initiative privée, il y a un abîme.

La raison en est bien simple : lorsqu'un particulier constate une infortune, il vient à son secours, dans la limite de ses moyens, sans se demander si son intervention n'aura pas des conséquences morales déplorables pour le secouru. Il suit l'impulsion de son cœur et reste sauf d'ailleurs de toute responsabilité; son aumône est bien ou mal

donnée, il n'en a cure, il est maître de son bien et en dispose comme il l'entend.

Mais autre est la mission du pouvoir public, et, lorsqu'on lui propose de créer, à titre permanent, une vaste organisation de secours, il a le devoir de rechercher si le remède proposé n'est pas pire que le mal, si les conséquences morales de ce que l'on projette, conséquences inéluctables, ne seront pas désastreuses, et en fin de compte si, après avoir dépensé beaucoup d'argent et d'efforts, on n'aboutira pas à des résultats diamétralement opposés à ceux qu'espéraient les protagonistes de l'idée nouvelle.

Nous n'en sommes plus à croire aux formules simplistes que la Révolution française appliquait comme remède aux misères sociales. Une longue et triste expérience nous a appris que la formule évangélique : *Donnez à manger à ceux qui ont faim, donnez des vêtements à ceux qui ont froid*, n'est pas une solution. Et c'est lorsque nous nous débattons contre les mauvais effets de la bienfaisance officielle, inspirée du principe simple que nous énonçons, c'est lorsque, d'un accord unanime, nous reconnaissons qu'à part le cas de détresse accidentelle, le don gratuit de secours n'aboutit qu'à la déchéance morale du secouru, c'est alors qu'on propose l'extension d'une semblable organisation et le renouvellement, sous une forme peut-être plus moderne, des distributions d'aliments que les congrégations religieuses, sous l'ancien régime, faisaient chaque jour et qui n'avaient d'autre résultat que d'entretenir la fainéantise et les habitudes de misère de populations entières.

Les enfants dont l'état précaire a été constaté sont-ils les victimes de la misère imméritée de leurs parents? On peut répondre négativement pour la majorité. La plus grande partie des enfants signalés sont des victimes de la paresse, de la débauche, de l'imprévoyance des parents, ou de l'utilisation inintelligente des ressources du ménage par la mère de famille[1].

S'il s'agit d'une misère imméritée, si l'on se trouve en présence d'enfants de veuves, ou de personnes momentanément dans la misère par suite de chômage, de maladie, ce n'est pas l'enfant seul qu'il faut secourir, c'est à la détresse de la famille qu'il faut pourvoir, et l'action de la bienfaisance doit se manifester, soit en donnant du travail au chef de la famille, soit en pourvoyant aux besoins essentiels de cette famille pendant la période critique. L'enfant pourra recevoir le vivre et le vêtement à l'école, comme secours urgents; mais, réduite à ces proportions, l'organisation des assistances scolaires trouvera dans l'initiative privée, et les œuvres qu'elle a si ingénieusement créées et entretenues, les ressources suffisantes.

Mais on veut plus : tous les enfants qui auront ou sembleront avoir

1. La directrice du Jardin d'enfants n° 5, rue des Fleuristes, au centre du quartier le plus pauvre, dit : *L'alimentation est plutôt mauvaise qu'insuffisante.*

besoin de secours seront admis aux distributions d'une manière permanente.

Ne voit-on pas que c'est le plus sûr moyen d'augmenter dans des proportions considérables le nombre de ces enfants qui, bien qu'ayant encore leurs parents, sont de véritables orphelins?

Dans un but de charité, où le cœur agit par sentiment et non par raison, on arrive à briser le dernier lien qui unit les parents à l'enfant, qui fait sentir à ceux-là les obligations qu'ils ont assumées, et à faire disparaître sans retour la dernière considération qui les empêche de se livrer à leur basse et égoïste conception de la vie, qui les entraîne vers la paresse ou l'ivrognerie.

C'est enfin accentuer cette situation, créée par la distribution des dons gratuits, et qui, suivant l'expression d'un grand économiste français, consiste à mettre le pauvre à l'aise dans sa pauvreté et non à le faire sortir de cet état.

D'où résulte l'obligation de se substituer à des parents systématiquement oublieux de leurs devoirs, et de prélever sur les ressources publiques de quoi remplacer ce qui est détourné au profit de la débauche ou de la paresse?

On opposerait vainement que cette obligation est la même que celle qui est admise par tout le parti libéral : l'obligation de l'instruction. L'instruction est un grand intérêt social, auquel chaque citoyen individuellement ne saurait pourvoir pour ses enfants: aussi les pouvoirs publics ont-ils pour devoir d'organiser l'école et d'en faciliter l'accès. Mais l'alimentation et le vêtement ne constituent pas des services publics, et nous ne voyons pas d'où découlerait l'obligation de pourvoir à des besoins évidents, mais purement personnels, lorsqu'il n'est pas avéré qu'il y a impossibilité absolue pour les parents de doter leurs enfants du nécessaire.

C'est, au contraire, au relèvement de la dignité chez l'homme atteint par la misère, au réveil de ses énergies, qu'il faut s'attacher, en s'efforçant de lui faire gagner les secours qu'on lui donne, en lui ôtant cette quiétude démoralisante de la permanence des secours, en lui faisant sentir l'aiguillon de la nécessité.

C'est également à prévenir les éventualités de misère imméritée que l'on doit consacrer ses efforts en développant l'esprit de prévoyance, d'ordre et d'économie et en en facilitant la pratique.

Quant à ceux qui restent réfractaires à toute tentative de relèvement, à tout espoir de moralisation, à quoi bon leur venir en aide? Ce qui serait exigé en moins pour l'entretien de leurs enfants serait donné à la boisson, et l'on étendrait ainsi les abus que, malgré toutes les précautions, la charité, tant officielle que privée, engendre autour de nous.

(La fin au prochain numéro.)

CAUSERIE ARTISTIQUE

LOUIS COURAJOD. — MM. PUVIS DE CHAVANNES ET DAGNAN-BOUVERET

L'histoire de l'art français vient de faire une grande perte, une perte à mon sens irréparable, en la personne de Louis Courajod. L'infatigable rénovateur du département de la sculpture française au Louvre; le professeur fougueux dont la parole passionnait un auditoire de fervents; l'apôtre du moyen âge et de l'art national; le brillant écrivain d'une nuée de brochures, solides comme des dissertations et mordantes comme des pamphlets; ce grand cœur enfin, cette âme chaude, cet esprit candide et enthousiaste que fut Louis Courajod, tout cela n'est plus. Frappé en pleine force, à cinquante-cinq ans, au moment où la doctrine pour laquelle il bataillait depuis vingt ans s'imposait à la foi de ses jeunes disciples et au respect de ses contradicteurs les plus acharnés, Louis Courajod disparaît justement à l'heure où il allait récolter après avoir tant semé, et quand la jeune génération se disposait à l'acclamer chef d'école. Si, dans la lucidité suprême de la mort, il a eu la vision de cet avenir prochain, sans doute une dernière amertume a tourmenté ses derniers instants. C'est maintenant que la moisson allait commencer. C'est maintenant qu'après tant de luttes, de dénis de justice, de propos vifs ou violents échangés pour ses convictions les plus chères, il allait pouvoir s'apaiser, se reprendre et fixer enfin froidement (si tant est qu'un tel homme pût être froid) les lignes principales de la grande et nouvelle histoire de l'art français dont il avait jusqu'alors tumultueusement agité toutes les parties. Ceci fait, il eût pu se reposer ou mourir, — pour lui c'était un, — ses élèves accompliraient le reste. Mais il lui fallait dix années encore, dix années d'enseignement, d'organisation et d'« écriture » pour mettre au point tant de problèmes soulevés, pour cribler tant de notes amoncelées, pour établir l'ordre et la cohésion dans le tourbillon lumineux de ses idées.

Cette glorieuse satisfaction lui a été refusée. Et c'est là ce qui

double nos regrets : regrets pour lui, regrets pour nous. C'est un deuil pour la science, pour l'art national, que l'état de diffusion, ou de suspension momentanée, dans lequel demeurent tant de nouveautés originales qui voudraient former corps et ne le peuvent pas encore : tels ces mélanges hétérogènes qui, en chimie, attendent la goutte d'acide qui va en isoler ou en *précipiter* les parties. Sans doute, c'est quelque chose que d'avoir sous la main les matériaux de l'œuvre; mais rien, malgré tout, ne peut nous consoler de la perte de l'œuvre elle-même. Outre que l'impression d'ensemble est autrement profonde quand l'œil embrasse sans effort la construction de la base au faîte, l'inconvénient se double ici d'un péril. A utiliser trop vite les matériaux fournis par de trop vives brochures, on risquerait de sacrifier la vérité à l'exagération, de confondre l'originalité avec le paradoxe, de s'habituer aux affirmations excessives ou absolues, et de prendre la passion pour un argument. La passion, telle fut la grande force de Louis Courajod. Mais, excellente pour découvrir des idées, la passion est dangereuse pour les exposer. Dans la leçon orale, elle fait encore merveille : l'impression est l'écueil. La valeur même des idées de Louis Courajod, et sa mort prématurée, font regretter qu'il ait presque toujours écrit comme il parlait, c'est-à-dire avec trop peu de mesure. Par là, en effet, non seulement le tri est difficile à faire dans son œuvre, et le départ devient hasardeux entre le vrai et l'excessif; mais encore il est à craindre que les vivacités de son langage ne nuisent à la fortune de ses meilleures idées. Peut-être, par un retour que de plus grands ont connu, les contradicteurs hier prêts à se taire reprendront-ils l'assaut contre celui qui ne peut plus répondre. Ainsi, en partie compromise par ses propres excès, en partie ruinée par la tactique posthume de ses ennemis, la doctrine nouvelle serait en danger de mourir avant d'avoir prouvé qu'elle était viable. Espérons que ce malheur nous sera épargné. Car l'histoire de l'art français subirait du coup une reculade de cinquante ans, et, une fois retombée dans son ornière, j'ignore quelle force il faudrait pour l'en déloger désormais.

Mais sans doute cette crainte est chimérique. Chassons-la donc. Aussi bien, il est presque aussi difficile à l'histoire qu'à la science de marcher à reculons, et il se trouve dans l'œuvre de Courajod

des idées centrales, des points de repère nettement établis, démontrés, qu'on ne saurait désormais omettre ni effacer.

La première de ces hardiesses, qui peuvent passer aujourd'hui pour vérités acquises, c'est que notre art national, c'est-à-dire notre art du moyen âge, ne s'est pas fait *par* les Latins, mais *contre* eux. Longtemps, on a exagéré l'influence de Rome sur nos arts : c'était oublier que nous ne sommes latins qu'en partie, à supposer même que nous le soyons en partie. En tout cas, si nous le sommes peu à peu devenus, nous ne l'étions pas de naissance. Poser l'antinomie du Gaulois et du Romain, surtout dans la période qui précède l'art roman, c'était envisager le problème par un biais nouveau, qui courait grand risque d'être le vrai. Poussant sa pointe désormais, et observant l'antagonisme des races du Nord et du Midi, opposant le charpentier septentrional au tailleur de pierres et à l'ingénieur de la Rome impériale, Louis Courajod en arrivait vite à s'éprendre du rude travailleur barbare, qui façonna ses premières églises chrétiennes suivant la technique de l'art du bois, et il nous montrait bientôt cette âme nouvelle du peuple jadis vaincu, une âme religieuse, sérieuse, obstinée, qui faisait éclater sous ses palpitations mystiques le moule séculaire de l'art païen et latin. Presque aussitôt, c'est la marche triomphale de l'art gothique vers son idéal conçu et réalisé sans effort. Véritable miracle que cet unisson du sentiment et de l'expression, du cœur et de la main : quels chefs-d'œuvre, plusieurs siècles durant, n'a pas enfantés l'art nouveau, non pas à la suite de la tradition romaine, mais en hostilité radicale avec cette tradition? *Gothique* est le nom de cet art, et c'est gothique qu'il faut l'appeler, dit Louis Courajod, car les Goths ou les Barbares — c'est tout un — sont nos ancêtres, et comment les renier à leurs œuvres, à leurs chefs-d'œuvre? Voilà donc réincarnée, aux siècles gothiques, la merveille d'un art vivant et savant, naïf et subtil à la fois, national par-dessus tout, sorti d'une conviction patriotique et religieuse, l'art des masses comme de l'élite, bon pour l'éducation, bon pour la foi, bon pour le patriotisme, l'art tout ensemble historique, moral et populaire, tel qu'il ne s'était révélé qu'une fois encore aux yeux des nations avec cette plénitude et cette perfection de toutes ses manifestations, sous la forme de l'art grec. Cet art, dont cinq siècles d'existence semblent

assurer à jamais le triomphe, que devient-il cependant, en un temps relativement court? Il se dissout, se désagrège, finalement s'absorbe et disparaît dans un art nouveau, l'art ennemi d'autrefois, le tyran héréditaire jadis chassé par le génie gaulois, et qui renait aujourd'hui sous la forme séduisante de l'*art italien*.

Art italien contre art gothique, telle est la deuxième phase de la lutte retracée par Louis Courajod, dans ses nombreux manifestes. Avec la logique de la passion, il fonce sur l'ennemi démasqué; car il va sans dire qu'il est de plus en plus gaulois, de plus en plus gothique et chrétien, contre la Rome italienne, papale et moderne, non moins oppressive pour l'art et pour la France, que la Rome antique, militaire et païenne. C'est un spectacle un peu étrange sans doute, mais tout de même bien instructif, que les malédictions dont Louis Courajod charge la Renaissance. D'autant plus qu'on ne peut l'accuser, ni de ne pas la connaître, ni même de ne pas l'admirer. Mais c'est justement parce qu'il l'admire, parce qu'il en sent toutes les séductions, qu'il tremble pour son cher art français, pour notre art national, et que dès lors il invective ce démon du Midi, païen encore sous son travestissement moderne, qui marche à la conquête de l'Europe revêtu d'une armure enchantée. Et, au fond, a-t-il bien tort dans ses craintes? Avons-nous tant à nous réjouir de n'avoir pas su rester nous-mêmes, et le spectacle de notre art depuis deux ou trois siècles a-t-il de quoi satisfaire celui qui voit en l'art la plus haute manifestation de l'âme populaire, et le plus puissant moyen de la gouverner?

C'est ici qu'en dépit des excès de langage, et malgré tout le parti pris des dernières campagnes menées à fond de train — en vertu de la vitesse acquise — par Louis Courajod contre « l'académisme dans l'art français », il est bon de dire et de répéter bien haut que si ce généreux cœur s'est souvent donné tort dans la forme, il avait dix fois raison dans le fond.

Apportons à la thèse toutes les atténuations que comporte toute thèse (et lui-même les apportait volontiers quand il ne se sentait pas en face d'une résistance). Disons, si l'on veut, — il l'a dit aussi, — que la première Renaissance, celle de la fin du xv[e] siècle, a été pour l'art gothique finissant, languissant, l'occasion d'un réveil printanier, exquis, et qu'il eût pu venir de l'Italie plus de bien que de mal, si les Alpes avaient été moins imprudemment

ouvertes. Rendons même justice — tout comme lui à l'occasion — à ce qu'il y a de grand, de génial, chez quelques grands artistes de notre Nord, acclimatés sur les bords du Tibre, tels un Poussin et un Claude; mais accordons bien à Louis Courajod qu'il a raison sur le principe, et sachons un gré immense à Louis Courajod d'avoir crié à tout venant que l'art français est fourvoyé depuis deux siècles et demi; qu'il a tourné le dos à sa destinée, depuis lors, tant par la faute de ses institutions d'Etat que par celle des modèles étrangers auxquels il s'obstine à regarder; que de là vient le marasme actuel de l'Ecole française, depuis que la mode des maîtres du XVIe siècle est passée, et que la rigueur de l'enseignement n'est plus là pour soutenir encore debout une tradition factice. Accordons-lui enfin que ce divorce entre l'art et la nation est en grande partie cause de cette inaptitude de la foule à s'élever au-dessus de ses instincts grossiers. Observons de plus que dans une démocratie comme la nôtre l'art court de nouveaux dangers, dont le moindre est de n'être pas compris, et le pire de courir à sa perte en s'abaissant à la portée des foules. Sur tous ces points et sur tant d'autres, Louis Courajod n'avait que trop raison.

Aussi, après avoir dénoncé le vice, avec quel amour préparait-il le remède! Son laboratoire était tout trouvé : c'étaient les salles de la sculpture du Louvre, ses chères salles du moyen âge, de la Renaissance et des temps modernes. Quelle joie pour lui de remettre en honneur les vieux « ymagiers » du XIIIe siècle par quelques spécimens habilement obtenus et artistement groupés! Quelle patience de chasseur, quel tact de diplomate, n'a-t-il pas déployés, lui d'ordinaire si prompt à l'éclat, pour amener un conseil municipal, une fabrique à transaction, pour doter sa chère collection d'un échantillon nouveau! Avec quelle caresse du regard et du geste il vous dévoilait les grâces de la sculpture sous les Valois, de cette école charmante de la Loire, qui reste l'une de ses belles découvertes, tandis que l'école bourguignonne en est une autre! Et comme il devenait éloquent quand il sentait la sympathie de l'auditeur! Je l'ai vu, après trois heures de conférence improvisée devant un auditoire de lycéens, serrer avec effusion les mains du professeur qui avait amené ces jeunes gens dans les salles du Louvre, et lui témoigner la plus candide

reconnaissance pour le service... qu'il venait de rendre. Ses auditeurs ordinaires savent que la leçon officielle, celle de l'affiche, n'était qu'une partie de la tâche qu'il s'imposait. Le matin, il parlait dans la salle de la cour Lefuel; le soir, il refaisait la leçon au musée, devant ses marbres, combien plus variée, pittoresque, jaillissante! Il se donnait là tout entier. Ses yeux y brillaient d'un éclat étrange, des yeux de visionnaire, traversés parfois d'une angoisse de victime. Victime, en effet, il le fut aussi, et plus d'une fois... C'est de tout cela qu'il a vécu, c'est de tout cela qu'il est mort. Le fougueux travailleur a vu la fin de ses forces avant la fin de sa tâche, et, avant le terme de sa journée, il s'est abattu sur sa gerbe encore éparse. Cette gerbe, qui la liera désormais?

***

D'autres sont plus heureux. Après avoir connu la lutte, ils connaissent enfin le triomphe. Plus ménagers de leurs forces, plus sereins dans la poursuite de leur idéal, ou plus dédaigneux des injustes attaques, ils atteignent sans effort cette heure plus ou moins tardive où les résistances se brisent, où l'étonnement des premiers jours se transforme peu à peu en respect, puis en admiration unanime. Pour eux, la vieillesse est vraiment « le soir d'un beau jour ». Tel est ce noble artiste, Puvis de Chavannes, dont les envois au Salon du Champ de Mars ont été le grand événement artistique de cette année.

Les temps ont bien changé pour M. Puvis de Chavannes. Qui se souvient encore de l'effarement de la critique, lorsque ses premières peintures décoratives du Panthéon furent livrées au public? C'était il y a quelque vingt ans. Dans l'immense église-sépulcre de Soufflot, la foule affluait, les artistes se disputaient, et les jeunes gens livraient leur première bataille d'esthétique. Car c'est Puvis de Chavannes, ne l'oublions pas, qui a inauguré l'éducation artistique de la jeune génération. Au lendemain de Courbet, à l'aurore de Zola, les pages sur sainte Geneviève présageaient une révolution; révolution non seulement dans l'art de concevoir et d'exécuter la peinture architecturale, dont les lignes doivent épouser celles du monument sans les rompre, mais révolution surtout dans l'art de sentir et de traduire les sentiments par la

couleur et le geste. Car la peinture, cette joie des yeux, est aussi un langage de l'âme, et, si elle n'exprime pas l'âme de l'artiste ou ne touche pas la nôtre, elle est aussi inutile à la société que certains poètes que Malherbe appelait (déjà!) des « joueurs de quilles ».

Les adversaires de Puvis de Chavannes, à l'époque du Panthéon, étaient légion; ses admirateurs, le très petit nombre. En vain objectait-on à la critique aveugle l'art suprême de la composition, la sûreté des moyens, l'effet grave et recueilli des scènes, la finesse et la profondeur de ces paysages d'Ile-de-France, rien n'y faisait. Puvis de Chavannes n'en poursuivait pas moins sa route avec cette inflexible douceur qui est la marque des maîtres. Marseille, Amiens, Rouen, Lyon, la Sorbonne, ont été depuis les étapes de sa victorieuse carrière. Le *Doux Pays*, le *Ludus pro Patria*, le *Bocage des Muses*, et tant d'autres inoubliables pages, ont imposé silence à la raillerie. L'art de Puvis de Chavannes a fait des miracles : nul dogmatisme — pas même celui de l'apologiste de Bossuet — n'a tenu devant son idéalisme. Il a converti les artistes, et M. Brunetière. On se rappelle le banquet d'il y a deux ans.

Aujourd'hui, l'Amérique nous le dispute. La ville de Boston, somptueuse en ses largesses, s'adresse à lui pour décorer les salles de sa bibliothèque. Le marbre des Pyrénées, aux teintes d'or amorti, sertira de ses teintes fines et discrètes les toiles du maître. Et l'éminent artiste, profitant de la circonstance pour résumer sa vie et son art à l'occasion de ces pages nouvelles, a exposé, outre les cinq panneaux destinés à Boston, plusieurs centaines de dessins qui remplissaient une grande salle du premier étage, et qui nous livrent tous les secrets de son génie.

L'art de Puvis de Chavannes, comme celui de tous les vrais maîtres, est celui des lentes et sûres préparations. On sait maintenant, grâce à cette foule de croquis, de dessins et de cartons, ce que cache d'études tel personnage, telle attitude qui paraît trouvée du premier coup, sans doute pour avoir été longtemps cherchée. Sur ces grandes toiles, dont la simplicité frappe d'abord, ce qui saisit surtout, c'est le pouvoir évocateur de la scène : ce pouvoir est dû, en réalité, à la simplification systématique du geste et de la ligne. Réaliser un maximum de pensée avec un minimum de geste, résumer un caractère avec une silhouette, ouvrir l'horizon

au rêve avec une indication de la dernière sobriété, tel était, semble-t-il bien, le dessein de notre artiste. Pour y parvenir, il lui a fallu longuement, patiemment, essayer toutes les formes graduellement significatives et plus simples qui, en accordant de moins en moins au corps, mettaient de plus en plus le sentiment, l'âme, en liberté.

Ainsi dégagée du terre à terre de l'imitation immédiate, la forme devient bientôt l'esclave de la pensée, ou plutôt son interprète le plus expressif. Mais il faut, pour en arriver à ces généralisations de génie, être parti d'une observation robuste, et avoir, au début, solidement assis son art sur le réel. C'est ce que prouvent surabondamment les dessins de Puvis de Chavannes. Rien de plus instructif que ces études d'après le nu, si poussées, si vigoureuses : non pas académies, mais transcriptions exactes, parfois réalistes, de modèles fortement charpentés et bien en chair. Ici c'est une femme vigoureuse, à demi ployée, telle qu'un modèle de Rubens. Là, des pastels larges et solides, d'une anatomie ressentie, et pourtant sans ombre de sécheresse. Ailleurs, au crayon bleu, une croquade de cheval et de cavalier, aussi musculeuse et tournoyante qu'une ébauche de Delacroix. Voici un coin d'épaule potelée (des fossettes chez Puvis de Chavannes, qui l'eût cru!); à côté, la crispation d'une main serrant un pistolet, la jointure d'une jambe, le pli d'une robe; tout cela précis, résolu, avec cette franchise et cette vigueur qu'on trouve dans les belles sanguines de la Renaissance. Plus loin, un pied, le pied d'un personnage agenouillé, tourne vers nous sa plante admirablement dessinée, et les lignes qui le croisent vous indiquent qu'il a été reporté au carreau sur une grande toile. Mais il a dû perdre là son accent de réalité, et ne conserver que son caractère en laissant évanouir les détails. Utile leçon pour les peintres qui visent au grand; si la réalité doit être le support de l'étude première, cette réalité doit se subordonner à l'effet général visé par le tableau. Et c'est un contresens — puisque nous parlons de pied — que d'accrocher le regard, dans une peinture murale, par la vue d'une plante de pied sale, comme l'a fait Jean-Paul Laurens, dans sa *Mort de sainte Geneviève*, au Panthéon.

Le Salon du Champ de Mars de 1896 nous aura donc fait comprendre l'art de Puvis de Chavannes. En voyant le point de départ

et le point d'arrivée, nous mesurons mieux toute la distance qui sépare ces grasses et fortes académies de cette nature idéalisée où la forme n'est que le vêtement de la pensée. Et nous sentirons mieux, notamment, pourquoi, malgré le demi-effacement de leur nature corporelle, les personnages de Puvis de Chavannes n'ont rien d'indécis, rien de mou ni de vague dans leur silhouette. On les sent bien constitués malgré la modestie de leurs muscles. C'est qu'en effet ces ombres se souviennent d'avoir été des hommes, ces rêves ont eu des corps de chair, et ces allégories ont réellement marché avant d'être fixées sous la forme élyséenne qui convient au grand art des évocations.

Combien s'illuminent maintenant ces pages déjà si claires par elles-mêmes, les cinq panneaux destinés à Boston! Jadis, pour représenter l'*Astronomie*, Boucher ou Cochin faisaient gambader des Amours parmi des sphères et des télescopes. Puvis de Chavannes nous montre des Chaldéens. Dans une nuit bleue d'Orient, sur un plateau de sèches montagnes violâtres qui rappellent certains «causses» cévenols, deux hommes en pagne, l'un assis, l'autre debout, interrogent les astres et devisent. Attirée par leurs propos, la femme, renonçant au sommeil de la hutte, sort en rampant de l'humble gourbi et tourne vers les hommes qui s'instruisent à la clarté céleste un visage où se lit une muette admiration.

La *Poésie bucolique*, c'est Virgile, le laurier au front, accoudé pensivement contre un arbre, semblant rêver au fameux « *O ubi campi, Sperchiusque*[1] *!* », à ce cri qui hantait Châteaubriand sur le sommet du Taygète. Les ruches d'Aristée, près d'un ruisseau murmurant, bourdonnent aux pieds du poète; tandis que, dans la perspective montante d'un paysage à la fois grec et romain (l'intention est des plus délicates), un cabri, un berger et un laboureur semés à distance disent la joie et le labeur des champs. Les sombres bocages des Muses se profilent auprès. C'est l'églogue d'un Dante rasséréné.

Cet Eschyle, absorbé dans la lecture de son manuscrit, au point de ne pas entendre, derrière le rocher qui l'abrite, le vol des Océanides allant consoler Prométhée, ne représente-t-il pas la *Poésie dramatique*? Ne représente-t-il pas surtout, avec son

1. « Où est le Sperchios, et ses chères plaines! »

héros cloué sur le roc pour avoir voulu secourir l'homme souffrant, le drame par excellence, drame humain et drame divin?

Dans l'*Épopée*, symbolisée par Homère, c'est une trouvaille que ce geste auguste et familier tout ensemble, ces trois doigts sur le front d'où jaillirent l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Les voici d'ailleurs auprès, ces filles du poète, élevant chacune le laurier d'or ; mais, respectueuses, elles s'arrêtent à distance, et n'interrompent pas même le poète pour le couronner. Que de choses dans cette retenue!

Et enfin, l'*Histoire* est cette femme grave, imposante, escortée d'un Génie jeune et vigoureux : elle s'est arrêtée, avec le geste de Jésus devant Lazare mort, à l'ouverture béante d'où les fouilles ont fait émerger les colonnes d'un temple dorique. A côté, un tronc rabougri, desséché, va reprendre vigueur; car là-bas, sur toute la route que l'Histoire a déjà parcourue, les arbres morts ont fleuri. Invention de poète, qu'un Platon n'eût pas désavouée.

Voilà ce que nous a montré le Champ de Mars. Depuis, une Exposition particulière, ouverte dans les galeries de Durand-Ruel, nous a permis d'admirer les dernières toiles qui complètent la décoration du palais de Boston. Trois compositions, destinées à un escalier monumental, représentent la *Philosophie*, la *Chimie* et la *Physique*. La Philosophie, c'est Platon conversant avec un disciple près d'un portique, tandis qu'au loin se dresse la colline sainte, couronnée du Parthénon. Trois beaux enfants, sous l'œil sérieux d'un génie qui garde l'entrée d'une grotte mystérieuse, surveillent un brasier où fondent les minéraux; voilà pour la Chimie, combien différente de la folie multicolore jetée sur les murs de la Nouvelle Sorbonne par M. Besnard! Enfin, la Physique est représentée par deux femmes, l'une messagère de vie, l'autre messagère de mort, qui volent en suivant de la main le fil où court le fluide céleste. L'une suit le fil du bas, voilée et comme contrainte; mais la Bonne Nouvelle comme, elle s'élance sur le fil supérieur, joyeuse et claire, portant haut la tête, le bras et le cœur!

Toutes ces grandes choses ont quitté la France à cette heure. Elles n'ont brillé quelques jours à nos yeux que pour disparaître. Heureux les habitants de Boston et surtout leurs bibliothécaires!

***

L'Amérique, du moins, ne nous aura pas enlevé la *Cène*, de M. Dagnan-Bouveret, qui, après les toiles de Puvis de Chavannes, a fait l'attraction du Champ de Mars, eût été à elle seule une attraction. L'entreprise est déjà de celles qui commandent l'attention, quand toutefois elles sont sérieuses. Nous en avons tant vu, dans ces dernières années, de ces tableaux soi-disant religieux où il y avait de tout excepté de la religion, que la critique est devenue à bon droit méfiante. Entre les exhibitions mystico-ridicules de la Rose-Croix et les scandaleuses modernités de M. Van Beers, faisant apparaître le Christ à des consommateurs du boulevard, un peu de mauvaise humeur était de mise, voire un peu d'indignation. Il en allait autrement avec les petites compositions si pénétrées, si touchantes, de ce peintre allemand à moitié francisé, M. de Uhde, ainsi qu'avec les toiles de plusieurs artistes belges. Leur Christ des petites gens, assis à des tables d'ouvriers en blouse, avait quelque chose de simple et de naïf qui commandait le respect, parce que l'œuvre émanait d'un sentiment respectable. Ce sera, dans quelques années, un bien intéressant chapitre à écrire que celui des modifications de la peinture religieuse à la fin de ce siècle. Les étrangers surtout y seront cités avec honneur, parce qu'eux surtout se sont montrés sincères. Mais, parmi les quelques Français dont le nom s'imposera, peu, sûrement, seront représentés par des œuvres aussi importantes, aussi durables, que la *Cène* de M. Dagnan-Bouveret.

La hardiesse de l'artiste semble approcher de la témérité, quand on songe aux maîtres qui traitèrent ce sujet, et de telle sorte, qu'on ne peut se le représenter ni autrement ni mieux traité. Le seul souvenir de Léonard avait de quoi décourager l'artiste le plus résolu. Mais Dagnan-Bouveret n'est pas facile à décourager : tête bretonne, esprit concentré, âme sérieuse, tendre et tenace, il avait tout ce qu'il fallait pour renouveler, à force de ferveur et de talent, un sujet qui semblait fixé jusque dans ses moindres détails. Négliger la tradition et rendre comme il sentait, tel a été son unique souci. Enfermé durant des années avec son secret, mûrissant son œuvre en silence, dédaigneux de la production facile et du succès, il a eu une de ces ambitions auxquelles se reconnaît déjà un grand artiste : heureux dans son effort, il nous a donné un chef-d'œuvre, ou presque.

Dans une chambre nue, éclairée d'une lumière surnaturelle, le Christ, à table avec ses disciples, s'est levé. Le repas s'est soudain interrompu; chacun s'est détourné de l'humble écuelle, à laquelle il avait d'ailleurs peu touché, et tous, le regard en arrêt, intrigués par l'action du Christ, le considèrent fixement. Tout le tableau est dans cette muette interrogation de leurs yeux et dans l'attitude du Christ. Celui-ci, tenant une coupe à demi élevée dans sa main droite, abaissant la main gauche vers le pain dont il va dire « Ceci est mon corps », a le regard perdu, comme partagé entre la méditation et la vision. Il n'a pas encore parlé, il se recueille. Sa figure ascétique et douce rayonne d'une inexprimable tendresse, tandis que la coupe, pleine d'un liquide d'un éclat étrange, vin ou sang, évoque l'idée du sanglant sacrifice. Une impression de tragique silence vous saisit. Cependant les disciples, ignorants encore de la parole qui va sortir, expriment, chacun à sa manière, par le simple regard et l'attitude, l'état particulier de leur âme. Ce n'est pas, comme dans la *Cène* de Léonard, la mimique animée, la protestation des fidèles qui cherchent le traître et s'indignent : c'est le pur acte de foi, la ferveur simple et naïve, rendue diversement, mais toujours avec une incroyable intensité. Telle figure dit le pur amour, telle autre la foi militante; celui-ci rêve et s'appuie à l'épaule d'un compagnon; d'autres, adolescents imberbes, à peine des hommes faits (l'intention est d'une grâce exquise), expriment un angélique ravissement. Le contraste entre ces vêtements d'ouvriers et la transfiguration de ces visages tous intéressants, mais tous plébéiens, tous copiés du réel, est d'une poésie supérieure. Cependant, tous les regards ne se sont pas levés vers le maître : un seul est demeuré baissé. Ce détail dit assez la délicatesse de la composition. Les premiers spectateurs, voire les critiques, ont vu Judas où il n'était pas. Pourtant, ce ne peut être que le personnage assis à la gauche du Christ, cette grosse tête plutôt lourde et bornée que méchante, qu'une soudaine réflexion, un remords sans doute, vient de clouer dans une attitude hébétée. Il regarde fixement la table, il semble pour la première fois descendre en lui-même. Tout entiers à leur attente, et comme fascinés par le visage illuminé du maître, les onze disciples n'aperçoivent même pas Judas, si bien que nulle dissonance ne vient troubler l'harmonie artistique et morale de cet admirable tableau.

Œuvre pure, œuvre éminente, qui fait le plus grand honneur à l'art français, et que nos descendants pourront voir sans doute, en bonne place, au Louvre, parmi les plus belles productions dont s'enorgueillit notre Ecole. De tels exemples nous apportent un enseignement et une espérance. Le succès, — c'est trop peu dire, — l'acclamation qui vient d'accueillir l'œuvre de Dagnan-Bouveret montre qu'il est temps encore pour nos artistes de se raviser. S'ils veulent rétablir entre eux et la foule le contact sacré qui dura chez nous tout le moyen âge, ce n'est pas en rivalisant entre eux de singularité qu'ils y parviendront; ce n'est pas en voulant nous étonner par des bizarreries de métier, par des intentions ultra-littéraires ou symbolistes. La littérature n'est pas la peinture; les arts plastiques ne doivent pas nous proposer des énigmes. Qu'ils rentrent dans la grande voie des maîtres, se bornant à reproduire la nature bien observée, et à laisser parler leur âme au travers. Emotion et vérité, tout est là. Les arts ne parlent, ne touchent, qu'à cette condition. C'est d'ailleurs la règle universelle. Qu'on se rappelle le vieux Boileau, qui déjà traduisait Horace, lequel en traduisait de plus anciens :

Pour me tirer des pleurs, il faut que vous pleuriez.

Voilà pour le théâtre. En va-t-il autrement de la musique? Les snobs du wagnérisme savent bien que non, eux qui viennent de voir avec stupéfaction le succès d'*Orphée*, ce drame tout de larmes et de chant, où le métier se réduit à si peu de chose. Jean-Jacques Rousseau disait déjà, vers 1750, de nos compositeurs si spirituels et si secs : « Ils ne chanteraient pas de l'esprit, s'ils savaient chanter du sentiment ». Mais on ne chante que ce qu'on a. Souhaitons donc à nos artistes, quels qu'ils soient, de ne jamais forcer leur talent, d'abord; puis, s'il est possible, d'avoir un peu d'âme. Espérons, malgré tout, que cette denrée ne se perdra pas de sitôt en France; elle y devient plus nécessaire que jamais.

S. ROCHEBLAVE.

LA PRESSE ET LES LIVRES

PREMIÈRES NOTIONS D'ÉCONOMIE SOCIALE, par *Th. Villard*, membre du Conseil supérieur du travail (dans la collection des Livrets d'instruction et d'éducation publiée sous la direction de M. *Charles Dupuy*); Paris, A. Colin, 1896. — La petite collection de *Livrets* à laquelle M, Charles Dupuy n'a pas dédaigné d'attacher son nom a bien grandi depuis le jour où parurent les premiers livrets d'instruction morale et civique. Il faudra un de ces jours lui consacrer toute une étude, car ce sera bientôt tout un cours de pédagogie pratique, embrassant, ou plutôt dépassant la période scolaire. La première série pouvait paraître se limiter au certificat d'études; mais une seconde, plus hardie et plus significative, s'intitule : *De l'école au régiment*, et contient plusieurs livrets qui ne sont plus faits pour l'école, mais pour le lendemain de l'école. Tels sont les livrets d'*économie politique* et de *droit usuel*; tel est le très intéressant, très neuf et tout à fait utile *Livret de colonisation* dû à M. Chailley-Bert et que nous voudrions voir très répandu et très lu. Tel est celui qui paraît en dernier lieu et sur lequel, profitant de l'actualité, nous nous permettons d'appeler l'attention particulière des amis de l'instruction populaire à tous ses degrés. M. Th. Villard, ancien conseiller municipal de Paris, a eu l'idée de rédiger, sous le titre de *Premières notions d'économie sociale*, un petit catéchisme (trois cent quinze questions et réponses) en quinze chapitres, dont nous voudrions donner une idée.

Les deux premiers chapitres (De la science sociale et De la solidarité) posent les principes, définissent la société « une réunion d'êtres humains ayant les mêmes usages et obéissant aux mêmes lois », montrent la société fondée non sur l'intérêt et la lutte des intérêts, mais, au contraire, sur l'instinct de sociabilité et sur un « noble sentiment » qui à la longue « fait triompher l'homme de son égoïsme naturel »; c'est la solidarité, dont les progrès sont ceux mêmes de la civilisation et dont le résultat est de rapprocher les uns des autres « tous les membres de la grande famille humaine ».

Les trois chapitres suivants exposent, avec une brièveté qui n'exclut ni la clarté ni l'intérêt, l'histoire sommaire des phénomènes d'associations et de solidarité dans l'antiquité, puis au moyen âge (les corporations), puis dans les temps modernes, et fait voir comment les corporations, ayant dégénéré par leur égoïsme même, Turgot eut raison d'en réclamer la suppression et la Constituante de proclamer la liberté du travail.

Dans le chapitre VI, « l'Association aujourd'hui », on voit comment se forment et comment fonctionnent « les associations de capitaux » et les « syndicats professionnels ». Vient ensuite l'étude des salaires et

de la participation aux bénéfices. C'est ici que l'on commence à toucher à des questions brûlantes.

Donnons quelques exemples de la manière dont l'auteur les traite et de l'esprit dans lequel il indique, s'il ne les donne pas toutes faites, les solutions :

Le travail est-il une marchandise?

Oui, le travail est une marchandise que l'entrepreneur cherche à obtenir au plus bas prix possible et que l'ouvrier doit chercher à vendre le plus cher qu'il peut[1].

Doit-on payer autant le bûcheron qui abat un arbre que l'ébéniste qui en fait un meuble de luxe?

Au point de vue du droit naturel, on pourrait répondre : Oui, l'existence ayant les mêmes nécessités pour tous. Si l'on considère la justice, on répondra : Non, car il ne faut au bûcheron que la force et du courage, et il faut à l'ébéniste la science pratique.

Pourquoi doit-on rétribuer davantage la science pratique?

On doit rétribuer davantage la science pratique, parce que toute science ne s'obtient qu'avec le temps et coûte cher à acquérir; elle devient alors un capital auquel il est juste de donner une rémunération.

Quelles différences y a-t-il entre les salaires?

Il y a un salaire minimum et un salaire maximum; mais il est impossible d'établir des règles fixes pour les différences de salaire.

Qu'est-ce que le salaire minimum?

Le salaire minimum est celui que donne le patron à l'ouvrier quand le travail est rare et qu'il y a beaucoup de travailleurs inoccupés.

Qu'est-ce que le salaire maximum?

Le salaire maximum est celui qu'obtient l'ouvrier lorsqu'il ne rencontre pas la concurrence d'autres ouvriers cherchant du travail à un prix inférieur.

Le maximum de salaire n'a-t-il pas une autre cause?

Le maximum est encore déterminé par la valeur du produit de l'ouvrier, quand ce produit laisse un grand bénéfice après que le patron a déduit ses avances pour l'achat des matières premières, le loyer, l'intérêt des capitaux, etc.

Que veulent dire ces mots : la loi de l'offre et de la demande?

La loi de l'offre et de la demande, qui met à la base du salaire la comparaison et la concurrence, est expliquée par le mot saisissant d'un économiste anglais : « Lorsque deux patrons courent après un ouvrier, les salaires haussent; lorsque deux ouvriers courent après un patron, les salaires baissent ».

N'y a-t-il pas une limite à la loi de l'offre et de la demande?

Il n'y a pas de limite à cette loi; mais il serait juste que le salaire minimum ne descendît jamais au-dessous de ce qui est strictement nécessaire à l'ouvrier pour vivre, lui et sa famille.

On remarquera la franchise loyale et rude de cette dernière formule, dans laquelle on ne sait s'il faut voir le dernier mot de l'auteur ou

1. Voir, dans notre dernier numéro (p. 460), au sujet du travail marchandise, ce qui a été dit avec tant de justesse par M. H. Depasse dans son livre : *Du travail et de ses conditions.*

précisément son intention de laisser voir ce qui manque à notre régime social, de cette solidarité dont il a fait luire au début la vision idéale. Il parle bien ensuite de « certains patrons qui ont fait preuve de solidarité en adoptant une autre combinaison, la participation aux bénéfices ». Mais après avoir constaté « les bons résultats qu'a le plus souvent ce système », il ajoute, dans le même esprit de sincérité que tout à l'heure :

Doit-on en conclure que ce système supprimera le salariat dans l'avenir ?

Non ; ce système ne peut amener la suppression du salariat dans l'avenir, car toutes les industries n'ont pas toujours des bénéfices à partager, et l'ouvrier, qui a des besoins journaliers, ne peut attendre pour être rémunéré que le succès d'une entreprise soit réalisé.

Faut-il souhaiter la suppression du salariat ?

Oui, on peut souhaiter la disparition du salariat et rechercher une association plus complète entre les deux éléments de la production : le Capital et le Travail ; mais ce serait un tort de considérer le salariat comme un servage ; il est le fait d'un contrat libre qui n'abaisse pas l'indépendance du salarié, et il convient de rechercher tous les moyens de perfectionnement dont il est susceptible.

Comment les travailleurs pourront-ils s'affranchir du salariat ?

Par l'association, qui leur facilitera l'épargne et la formation de capitaux.

Ceci nous renvoie aux derniers chapitres du livre qui traiteront de la coopération. Avant d'y arriver, M. Villard fait connaître l'assistance publique et privée (à ce propos, il insiste très heureusement sur le devoir de solidarité, sur « l'action affectueuse » qui doit être tout autre chose que l'aumône) ; puis les sociétés de secours mutuels (7,000 sociétés fonctionnant avec 195,000 membres honoraires, 770,000 participants hommes et 182,000 femmes et enfants, avec une recette annuelle de 22 millions) ; enfin l'assurance, avec tous les renseignements nécessaires, et les caisses d'épargne avec leur encaisse de plus de trois milliards et demi.

Le livret aborde enfin la coopération (chap. XII), raconte en quelques traits précis l'histoire que l'on ne saurait jamais assez raconter des Equitables pionniers de Rochdale, rappelle que la République de 1848 a essayé d'encourager les sociétés coopératives ouvrières, supprimées ensuite par le coup d'Etat, expose le mécanisme légal des diverses formes de sociétés coopératives, et salue avec plaisir le chiffre de cent sociétés ouvrières existant aujourd'hui à Paris seulement.

Les trois derniers chapitres expliquent avec une grande netteté l'utilité et la portée de la statistique en général, de la statistique sociale en particulier. Voici la dernière question du catéchisme :

Quel enseignement doit-on retenir de ces premières leçons d'Economie sociale ?

Ces premières leçons d'Economie sociale nous apprennent que l'enfant, qui sera plus tard un soldat de la vie, doit être armé le mieux possible pour en

surmonter les difficultés; en le renseignant sur les conditions du milieu social dans lequel il est appelé à vivre, l'étude de l'économie sociale lui facilitera les moyens d'aplanir sa route dans l'existence et d'y marcher victorieusement.

On conviendra que cet essai n'est point banal. Nous entendons bien qu'il ne satisfera personne complètement, ni à droite ni à gauche; des deux parts on l'accusera peut-être de « trahir », ou tout au moins de faire de graves et périlleuses concessions. Laissons la bataille s'engager. Il est dans tous les cas un mérite que l'on ne contestera pas à M. Villard, c'est d'avoir eu l'idée de rédiger en forme précise et populaire le plus neuf, le plus délicat, le plus scabreux des enseignements, et d'y avoir apporté pour sa part l'exemple d'un grand esprit de mesure et un rare effort d'impartialité. F. BUISSON.

LÉGISLATION ET JURISPRUDENCE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EN FRANCE, par *Louis Gobron*, docteur en droit, rédacteur au ministère de l'instruction publique; un vol. in-8°, VIII-579-LXXX pages; Paris, L. Larose, 1896. — Les recueils de documents relatifs à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement en France sont nombreux; mais la plupart ont un caractère spécial et si, par exemple, l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur possèdent des collections dont tous les travailleurs ont apprécié la valeur, l'enseignement secondaire est beaucoup plus pauvre; quant aux publications qui embrassent les trois enseignements et plus généralement l'organisation intégrale de l'enseignement public et privé, il est permis de dire que, depuis le *Code universitaire* d'Ambroise Rendu, qui n'a plus qu'une valeur documentaire, il n'a rien paru qui y ressemble.

C'est pour combler cette lacune que M. Louis Gobron a entrepris de publier le recueil dont on a lu le titre. Bien préparé à ce travail par ses études juridiques et administratives, il y a apporté en outre l'esprit d'ordre et la netteté qui sont les qualités premières pour une entreprise de ce genre. Après avoir rassemblé toutes les lois, tous les règlements, arrêtés, arrêts qui régissent l'enseignement public et privé, il les a rangés par articles et codifiés, de telle sorte que toutes les matières se trouvent traitées par chapitres suivis, formant un tout complet, et qu'en même temps les divisions sont assez nombreuses pour que tous les détails se retrouvent aisément. De plus, il a posé et résolu un certain nombre de questions qui prêtent à la controverse, il a indiqué les solutions qui lui paraissent les plus justes, et je tiens à dire qu'il a fait preuve dans ses choix de science et de sagacité. De telle sorte que nous possédons maintenant un véritable code de l'enseignement, d'un maniement très commode, où il y a aussi peu d'imperfections qu'il est possible d'en attendre dans un travail aussi considérable, et où non seulement les curieux trouveront matière à s'instruire, mais surtout les gens du métier, et c'est l'important, rencontreront un aide de tous les jours. Il y a longtemps qu'en ce qui nous concerne nous souhaitions une semblable publication, et

nous sommes sincèrement obligé à M. Louis Gobron de n'avoir pas reculé devant une tâche dont tous ceux qui ont travaillé cette matière comprendront les périls et l'immensité.

Il y aurait pourtant à faire quelques critiques de détail, qui sont dans l'intérêt du lecteur et par conséquent du livre. La plus importante consiste en ce que M. Louis Gobron a renvoyé au cours de son livre à un certain nombre d'articles, comme ceux-ci : *Commune, Département, Algérie, Pensions*, etc., qui ont paru dans le *Répertoire général alphabétique de droit français* pour lequel son propre travail a été écrit. Il en résulte que, sur certains points, nous sommes d'abord surpris, si une phrase de l'avertissement nous a échappé, et ensuite insuffisamment renseignés. Ainsi, quand on nous renvoie pour les dépenses communales de l'enseignement primaire au mot *Commune*, si nous n'avons pas sous la main le *Répertoire général alphabétique de droit français*, ce qui est le cas de beaucoup de lecteurs, nous sommes contraints de nous en tenir à une vague indication. Il eût été, et il serait encore facile, sans augmenter le volume et tout en renvoyant aux numéros correspondants du *Répertoire*, de résumer en note les renseignements essentiels ; chacun serait libre de les compléter, mais il ne subsisterait pas dans nos connaissances un trou gênant et, en l'espèce, difficile à combler.

Nous aurions vu également avec plaisir que M. Louis Gobron eût continué son résumé historique, qui est exact et suffisamment complet, au delà de la loi du 10 avril 1867. Sans doute, il risquait, en poussant plus loin, de faire pressentir l'état actuel, qui est la matière même de son livre ; il y avait cependant quelque chose de plus à dire, pour marquer le point où l'Empire nous a laissés et celui où nous sommes parvenus après vingt-cinq ans d'efforts ; il y avait notamment, dans nos trois enseignements, des étapes décisives à noter, et je regrette que M. Gobron ait privé son travail d'un élément d'intérêt et d'un complément d'autorité qu'il fera bien de lui rendre.

Enfin, une très petite question de critique historique. A la page 15, n° 39, M. Louis Gobron dit : « Nous passerons sous silence le triste rôle joué par l'Université dans la querelle des papes et des antipapes, pendant les troubles civils de Charles VI, et surtout à l'époque de l'invasion des Anglais : pendant tout ce temps, l'Université paraît avoir mesuré ses actes à l'intérêt qu'elle pouvait en tirer, surtout au point de vue de la concession des bénéfices ». La référence citée pour ce paragraphe est *Riancey*, t. Ier, p. 284. Il est imprudent de se fier à Riancey, qui était un polémiste convaincu, violent, passionnément hostile à toute apparence de gallicanisme, mais un détestable historien. Il a traité l'Université en ultramontain, et M. Louis Gobron a eu le tort de le croire sur parole. Il n'est pas juste d'englober dans une même réprobation la conduite de l'Université de Paris à l'époque de Charles VII et le rôle de modération pacifique qu'elle joua pendant le grand schisme et pendant les troubles du règne de Charles VI. Il est

pratique... oui, Comenius, le prince des hommes d'école *(the prince of schoolmasters)*, n'a exercé aucune influence pratique sur l'organisation scolaire et sur le développement pédagogique du siècle qui a suivi. Ses livres de classe, souvent réimprimés, ont été usés par les écoliers, aux quatre coins de l'Europe; mais ses ouvrages théoriques, la *Grande Didactique*, la *Nouvelle Méthode pour l'étude des langues*, *l'École de la Mère*, sont demeurés inconnus et inefficaces. » M. Keatinge n'hésite pas à attribuer cet oubli, ce manque de crédit, à la défaveur que jetèrent sur Comenius ses rêvasseries mystiques, et surtout ses relations avec le prétendu prophète Drabik, qui, après avoir fait beaucoup de dupes et obtenu l'adhésion de Comenius, rétracta formellement ses prédictions et rentra dans le giron de l'Eglise catholique. On ne pardonna pas à Comenius de s'être laissé mystifier; les défauts de jugement dont il avait fait preuve firent tort au prestige du pédagogue.

Il y eut sans doute des raisons plus générales à l'insuccès de Comenius. Il devançait trop son temps. Avec ses idées toutes modernes, il était venu trop tôt dans un siècle trop jeune. Mais on ne saurait contester que le mélange de mysticisme et de positivisme qui caractérise toutes ses œuvres n'ait jeté dans l'opinion un certain discrédit sur son nom. Derrière le théologien enthousiaste et un peu étrange, les critiques du temps ne surent pas découvrir le pédagogue solide et sensé; ils confondirent les belles nouveautés de son système d'éducation avec les visions de sa théologie. Ils le jugèrent d'après les apparences; ils le considérèrent même comme un médiocre éducateur, parce que son latin ne se conformait pas aux règles d'une latinité concise : « Sa *Janua*, dit un de ses biographes, est pleine de barbarismes ». De son côté, Bayle écrivait en 1697 : « On ne saurait assez louer notre Des Marets de sa vigueur contre les enthousiastes et les annonciateurs de grandes révolutions. On a pu voir comme il poussa Comenius. » Et parlant de l'in-folio d'Amsterdam (*Opera didactica omnia*, 1657), qui contient la plupart des écrits théoriques de Comenius, Bayle ajoute : « C'est un ouvrage in-folio divisé en quatre parties, qui coûta beaucoup de peines à son auteur, et beaucoup d'argent à d'autres, et dont la République des lettres n'a tiré aucun profit; et je ne crois pas même qu'il y ait rien de praticable dans les idées de cet auteur ».

Ce jugement un peu leste fit autorité au XVIIIe siècle. En 1742, un timide essai de protestation se fit jour dans un ouvrage de Layritz, directeur d'école à Nuremberg; mais la *Défense de la mémoire de Comenius* — tel était le titre du livre — venait d'un écrivain trop obscur pour contre-balancer l'influence des appréciations de Bayle. En 1785, l'historien allemand Adelung, dans son *Histoire de la folie humaine*, y assignait à Coménius une bonne place parmi les magiciens, les alchimistes et les devins! En revanche, Rousseau ne dit pas un mot de Comenius, qu'il ignore totalement. Il en est de même de Pestalozzi, bien qu'il ait exposé et pratiqué des principes d'éducation presque identiques à ceux de l'auteur de l'*École de la Mère*.

C'est au XIXe siècle seulement qu'on a découvert Comenius. Michelet est le premier qui l'ait célébré dans notre langue. Avant lui, le philosophe Krause, puis Karl von Raumer dans son *Histoire de la pédagogie* (1843), avaient appelé l'attention sur le penseur tchèque et sur les qualités supérieures qui distinguent la *Grande Didactique*, qu'on a depuis plusieurs fois traduite en langue allemande. M. Keatinge la traduit aujourd'hui pour la première fois en anglais; et nous espérons que son exemple suscitera en France quelque imitateur, afin que devienne accessible à tous la lecture d'un livre qui, pour dater de plus de deux siècles, n'en a pas moins un intérêt actuel, — tant il y a de rapport entre les théories de Comenius et la direction générale des idées pédagogiques de notre temps, — et qui restera certainement un des plus beaux monuments de la littérature en matière d'éducation. G. COMPAYRÉ.

LA VITICULTURE NOUVELLE, par *Adrien Berget* (dans la Bibliothèque utile); un vol. in-16, Paris, Alcan, 1896. — Ce volume donne un résumé exact de la situation actuelle de la viticulture française. Il pourra être consulté avec fruit par les instituteurs, tant pour leur cours d'agriculture de l'école élémentaire, que pour la préparation des cours d'adultes et des conférences populaires. G.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique

(Suite).

Grammaire française : Règles et exercices à l'usage du cours élémentaire des écoles primaires, par *H. Durand* et *E. Portes*. Alais, Peschaud aîné, in-8°, 1896.
Principaux faits de la chimie, par *Emile Bouant*. Collection de la Bibliothèque utile. Paris, Alcan, in-12, 1896.
La viticulture nouvelle, par *Adrien Berget*. Même collection. Paris, ibid.
Précis de l'histoire nationale scolaire de l'Europe occidentale, par *Nicolas Speranski* (texte russe). Moscou, in-8°, 1896.
Histoire de France : Principaux faits des grandes périodes. Résumé à l'usage des écoles primaires, par *J. Faure*. Ribérac, typographie C. Deberoix, in-12. 1883.
Petite bibliothèque des grands écrivains, publiée sous la direction de M. *E. C. Coutant*. (Notices, analyses et extraits); Paris, Ch. Delagrave, 8 vol. in-12, 1896 :
L'Epopée.
La tragédie et la comédie anciennes.
Moralistes modernes.
Historiens anciens.
Historiens des XVIIe *et* XVIIIe *siècles.*
Le XVIIIe *siècle.*
La tragedie au XVIIe *siècle* (Corneille).
La tragédie au XVIIe *siècle* (Racine).
Morceaux choisis de Victor Hugo : Poésie. Paris, Delagrave, in-12, 1896.
Ce que produisent nos colonies : Leçons de choses et de lectures, par *A. Jeanneney*. Paris, ibid.

Don Sanche d'Aragon, comédie héroïque de *P. Corneille*. Edition nouvelle, par *Félix Hémon*. Paris, ibid.

Cour des écoles primaires élémentaires, publié sous la direction de M. *E. Cazes* : *Premier livre de lecture* (Cours préparatoire). *Deuxième livre de lecture* (Cours préparatoire). Paris, ibid.

Bibliothèque des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles, publiée sous la direction de M. *Félix Martel*: *Notions de mécanique*, par *Alf. Tresca*. Paris, ibid.

Lucien: Extraits, avec une notice sur Lucien et un commentaire grammatical, littéraire et historique, par *Ch. Chabault*. Paris, ibid.

Récits et portraits tirés des prosateurs du XVIe *siècle*, par *V. Schrœder*. Paris. ibid.

Les beaux-arts dans l'antiquité, par *Roger Peyre*. Paris, Delagrave, in-8°, 1896.

Un compagnon de Jeanne d'Arc: Arthur III, comte de Richemont, connétable de France, duc de Bretagne, par *L. Trébuchet*. Paris, ibid.

Guide de l'instituteur. Organisation pédagogique des écoles primaires publiques. (Département des Bouches-du-Rhône. Académie d'Aix). Marseille, imprimerie Méridionale, in-8°, 1896.

Rapport sur l'enseignement technique suisse, par *L. Berthuin*. Voiron, in-8°, 1896.

Stendhal raconté par ses amis et ses amies (documents et portrait inédits), par *Auguste Cordier*. Paris, Laisney, in-8°, 1893.

Une capitale d'autrefois : Cracovie, par *Casimir Stryienski*. Paris, Laisney, in-12, 1893.

Choix gradué de lectures italiennes, à l'usage des écoles normales et supérieures, des cours d'enseignement moderne des lycées et collèges de jeunes filles, recueillies et annotées par *L. Bourrilly* et *M. Mancini*. Paris, Larousse, in-12.

Nouvelle grammaire française à l'usage spécial des Russes, par *J.-U. Marque*. Bruxelles et Saint-Pétersbourg, in-8°, 1874.

Bericht über den V. Internationalen Kongress zur Bekämpfung des Missbrauchs geistiger Getränke zu Basel. 20.-22. August 1895. Basel, in-8°, 1896.

Ananké: La religion et la morale nécessaires, par un ingénieur français. Paris, imprimerie Buttner-Thierry, in-8°, 1896.

Liste des objets adressés au Musée pédagogique pendant le troisième trimestre de 1896.

SALLE DE GÉOGRAPHIE

Atlas universel de *Fayard* (26 cartes).

Carte du département de la Seine au 5000e, dressée en 1895 par le Service des ponts et chaussées du département (sept feuilles).

Carte agronomique et géologique du département de l'Aisne, dressée par M. *Gaillot*, directeur de la station agronomique.

Carte vélocipédique du département de la Seine-Inférieure, gravée par *Guilmin*.

Carte routière du département de la Seine-Inférieure, gravée par *Guilmin*.

Choix de cartes et de mappemondes des XIVe et XVe siècles, publié par Gabriel Marcel. (I, carte dite Pisane, 2 feuilles; II, mappemonde de *Dulcert*, 4 feuilles; III, mappemonde de *Necia de Viladestes*, 6 feuilles; IV, mappemonde de *Soleri*, 4 feuilles). Paris, Ernest Leroux, éditeur, 28, rue Bonaparte.

SECTION DU TRAVAIL MANUEL

Cinq tableaux d'enseignement manuel éducatif (modelage, bois, fer) dans les écoles communales de Paris.
Objets en papier adressés par M. *Aubry*, instituteur à Nogent-le-Rotrou. — Cahiers d'élèves de cet instituteur.
L'année préparatoire de travail manuel (classe enfantine et cours élémentaires), par M. *P. Martin*, un vol. in-8°, Paris, A. Colin.
La première année de travail manuel (cours moyen), par *le même*. Paris, ibid.
La deuxième année de travail manuel (cours supérieur), par *le même*. Paris, ibid.
Cours normal de travail manuel, par le même, in-18 jésus. Paris, ibid.
Cahiers de travail manuel, par *le même* (six cahiers). Paris, ibid.
Manuel de l'outillage à l'usage des candidats aux écoles d'arts et métiers, des écoles industrielles, professionnelles et d'apprentissage, par *H. Langonet*, in-12. Paris, ibid.
Cours pratique de travaux manuels, par *Dumont* et *Philippon*, in-8°. Paris, Larousse.
Cours normal de travaux manuels, par *Dauzat* et *Dumont*, in-8°. Paris, ibid.
Dessin, modelage, par *Capellaro*, in-8°. Paris, ibid.
L'enseignement manuel, par *René Leblanc*, in-8°. Paris, ibid.
Géométrie et travaux manuels (cours élémentaire), par M. *Cazes*, in-12. Paris, Delagrave.
Géométrie et travaux manuels (cours moyen), par *le même*. Paris, ibid.
Travaux manuels (garçons), 1re année, par M. *Louis Doin*, in-12. Paris, ibid.
— 2e année, par *le même*. Paris, ibid.
Cahiers de travaux manuels, par M. *Cazes* (trois cahiers). Paris, ibid.

SALLE DE PHYSIQUE

Cent cinquante-trois vues du Dauphiné et de la Savoie, pour projections photographiques. Don de M. *E. Charpenaz*, conseiller municipal de la Tronche (Savoie).

SECTION D'HYGIÈNE SCOLAIRE

Appareil de M. *Devot*, professeur de gymnastique au lycée Michelet et dans les écoles de la ville de Paris, pour l'enseignement de la natation à sec et de la gymnastique.
Chaise-table *Nicati-Vigié*, permettant la position assise normale pour toutes les tailles, préservant de la myopie et des déviations de la taille. Dépôt de M. Aman Vigié fils, rue Montebello, 17, à Marseille.
Table-banc à une place et table-banc à deux places, offerts par le Musée pédagogique de Madrid.
Cours d'hygiène, par M. *Elie Pécaut*, in-12. Paris, Hachette.
Résumé du cours d'hygiène, par *le même*. Ibid.
Petit cours d'hygiène, par *le même*. Ibid.
Hygiène élémentaire, par le Dr *Soubeiran*, in-12. Ibid.
Principes d'hygiène, par M. *Mangin*. Ibid.
L'hygiène et l'éducation, par le Dr *Riant*. Ibid.
Des latrines scolaires, par le Dr *Perrin*, in-12. Paris, J.-B. Baillière.
Notions d'hygiène, par le Dr *Raimbert*, in-12. Paris, Delagrave.
Premiers éléments d'hygiène, par M. *Fabre*. Ibid.
Entretiens familiers sur l'hygiène, par le Dr *Fonssagrives*. Ibid.

Hygiène, par le Dr *Thoinot*. Ibid.
Dictionnaire de la santé, par le Dr *Fonssagrives*. Ibid.
Manuel des exercices physiques, par *Sehé* et *Strehly*. Ibid.
L'art de vivre, par le Dr *Gustave Simon*, in-12. Paris, A. Colin.
La première année d'économie domestique (élèves), par *Chalamet*, in-12. Ibid.
— — — (maîtres), par *le même*. Ibid.
L'année préparatoire d'économie domestique, par *le même*. Ibid.
Hygiène pratique, par le Dr *Galtier-Boissière*. Ibid.
Bibliothèque athlétique : Foot-ball, par *Saint-Clair* et *Saint-Chaffray*. Ibid.
— — Sports athlétiques, par *Reichel*. Ibid.
— — Lawn-tennis, par *Let*. Ibid.
— — La natation, par *Saint-Clair*. Ibid.
Livrets d'antialcoolisme (maître et élève), par le Dr *Galtier-Boissière*. Ibid.
L'hygiène scolaire en Angleterre, par *Douglas Hogg*. Ibid.
L'hygiène scolaire en Belgique et en Hollande, par *Delvaille*. Paris, Société d'éditions scientifiques.
L'inspection des écoles au point de vue de l'hygiène, par *Devaux*. Bruxelles.

SALLE DE DESSIN

Livres ou cahiers offerts par les éditeurs pour la salle de dessin.

Par M. Delagrave :
Petite grammaire du dessin à l'usage des écoles primaires, par MM. *Cougny* et *Gabillot*.
Cours pratique de dessin d'après les objets usuels, par M. *Durrieu*.
Cahiers (15) pour le cours de dessin à main levée, par M. *Durrieu*.
Le dessin simplifié (nouvelle méthode permettant d'exécuter d'une façon rapide et précise tous les dessins d'après nature), par *A. Roucole*.
Le dessin à main levée : 15 cahiers, par *H. Ninet*.
Carnet d'un jeune dessinateur, par *Camille Bellanger*.
Cours de dessin, par *Claude Sauvageot* (12 cahiers).

Par M. A. Colin :
Cahiers de dessin à main levée, par M. *J. Aubert* et *E. Watelet* (18 cahiers.)

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

ATTRIBUTION DE RÉCOMPENSES POUR SERVICES RENDUS AUX COURS D'ADULTES. — Par arrêté du 26 septembre 1896, M. le ministre a attribué des récompenses consistant en diplômes d'honneur et lettres de félicitations à des membres de l'enseignement n'appartenant pas aux écoles primaires ou à des personnes n'occupant aucune fonction dans l'enseignement, pour services rendus aux cours d'adultes et d'adolescents. Il a été adressé 163 diplômes d'honneur et 427 lettres de félicitations.

EXAMEN DE COMPTABILITÉ. DATE D'OUVERTURE DE LA SESSION. — La session d'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité s'ouvrira le *mercredi* 3 février 1897. — Les incriptions seront reçues jusqu'au 4 janvier.

VOTE DU CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ARIÈGE. — Dans sa séance du 17 août 1896, le Conseil général de l'Ariège a émis le vœu suivant :

« Le Conseil général, considérant que les cours d'adultes, les conférences populaires offrent un intérêt considérable dans nos campagnes; que leur utilité est d'autant plus grande que les enfants quittent l'école à un âge tellement tendre que, loin du maître, ils ne peuvent ni fortifier leur intelligence, ni conserver même les connaissances acquises;

Considérant aussi que les maîtres qui, en dehors des heures de classe, se livrent à un travail suivi et pénible ont droit à un émolument.

Emet le vœu que nos assemblées délibérantes et le gouvernement veuillent bien allouer une rétribution aux maîtres de l'enseignement primaire qui feront des cours d'adultes et des conférences populaires. »

VŒU RELATIF A LA FIXATION DE L'AGE DES CANDIDATS A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES. — Le Conseil général de l'Aube vient de renouveler, à l'unanimité, un vœu tendant à ce que la limite d'âge pour l'obtention du certificat d'études soit reculée d'un an.

COURS GRATUITS D'ENSEIGNEMENT COMMERCIAL DE LA VILLE DE PARIS. — Des cours gratuits d'enseignement commercial pour les jeunes gens institués par la ville de Paris ont lieu tous les soirs (à l'exception du samedi) de 8 heures à 10 heures.

Ces cours sont destinés aux jeunes gens qui, après avoir terminé leurs études primaires, désirent compléter leur instruction en acquérant les connaissances nécessaires aux employés de commerce ou de banque.

L'enseignement est divisé en deux degrés : degré élémentaire, comprenant deux années d'études, et degré supérieur, comprenant une seule année.

Des certificats sont délivrés, après un examen public, aux auditeurs qui justifient des connaissances inscrites au programme de chacun des deux degrés de l'enseignement commercial. La possession du certificat élémentaire n'est pas exigée pour l'admission aux épreuves du certificat supérieur.

Le programme des cours avec l'indication des centres où ils sont établis a paru au *Bulletin municipal de la ville de Paris* (numéro du 23 septembre 1896).

Laboratoire Bourbouze. Manipulations gratuites. — Des manipulations gratuites de physique, d'électricité, de chimie générale et analytique industrielle ont lieu tous les dimanches, à 9 heures du matin, au laboratoire Bourbouze, 21, rue des Nonnains-d'Hyères, à Paris.

Les instituteurs sont admis à prendre part à ces manipulations.

Conférence pédagogique départementale a Chartres. — A l'occasion de la distribution des récompenses de l'Exposition scolaire, une conférence pédagogique à laquelle étaient conviés tous les instituteurs et institutrices, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses des écoles normales, a eu lieu à Chartres, dans la salle de Théâtre. Plus de six cents personnes assistaient à la réunion.

La séance était présidée par M. Dauzat, inspecteur d'académie, qui avait à ses côtés, outre les conférenciers, M. le directeur de l'école normale, MM. les inspecteurs primaires et le personnel enseignant pes écoles normales.

Trois conférences ont été faites : par M. Garola, professeur départemental d'agriculture, sur « le rôle de l'instituteur dans l'enseignement agricole »; par M. Godeau, professeur à l'école normale, sur « l'enseignement de la physique expérimentale à l'école primaire »; et par M. Dauzat, inspecteur d'académie, sur « les conférences populaires ».

Excursion scolaire en Auvergne. — La Ligue girondine de l'éducation physique a organisé, au cours des dernières vacances, une caravane scolaire qui s'est rendue en Auvergne.

Malgré le temps pluvieux, la santé des excursionnistes s'est maintenue excellente : les parents et les élèves se sont montrés très satisfaits et ont témoigné à la Ligue toute leur reconnaissance.

Concours de sténographie. — La Société d'enseignement par la sténographie décernera en 1897, sur la proposition de MM. les inspecteurs d'académie, des récompenses aux instituteurs et aux institutrices de la région du Sud-Est de la France qui se seront distingués par l'enseignement et l'application de la sténographie dans leurs classes.

Cette région comprend les départements suivants : Corse, Alpes-Maritimes, Var, Bouches-du-Rhône, Gard, Ardèche, Drôme, Vaucluse, Basses-Alpes, Hautes-Alpes, Isère, Savoie, Haute-Savoie, Rhône, Ain, Jura, Doubs, Haute-Saône, territoire de Belfort, Vosges, Meuse, Meurthe-et-Moselle.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — On annonce qu'en Prusse un nouveau projet de loi sur les traitements des instituteurs a été élaboré, et qu'il est en ce moment soumis à l'examen du ministère d'Etat. Pour éviter un nouveau rejet de la loi, dû à l'opposition des bourgmestres des grandes villes, on a fait à celles-ci des concessions : il n'y aura pas de réduction de la subvention accordée aux villes, ou du moins cette réduction ne sera pas aussi considérable qu'elle l'était dans le projet qui a échoué ce printemps. Quant au chiffre du traitement minimum, il reste le même : c'est toujours neuf cents marks; et la *Pädagogische Zeitung* de Berlin déclare ce chiffre absolument insuffisant.

Angleterre. — Les partis se préparent au prochain renouvellement de la lutte sur la question des écoles volontaires. Presque au lendemain du retrait de l'*Education Bill,* le premier lord de la trésorerie, M. Balfour, dans un discours prononcé le 17 juillet au « United Club », déclarait que l'échec du bill était dû à ce qu'il embrassait trop de choses à la fois, mais que le gouvernement était bien décidé à tenir son engagement de faire accorder aux écoles volontaires l'appui financier dont elles avaient besoin. « Je dois reconnaître que notre désir de présenter au Parlement un plan général a mis en péril la partie de ce plan à laquelle nous tenions essentiellement, je veux dire le secours financier aux écoles volontaires et l'encouragement de l'éducation religieuse dans ce pays. Je déclare que, reconnaissant ce fait, — ou, si vous le préférez, cette erreur commise par nous — nous saisirons le plus tôt possible l'occasion d'introduire un bill ayant pour objet spécial les écoles volontaires, et leur assurant cet appui financier que le bill récemment abandonné devait mettre à leur disposition. »

Les représentants de l'Eglise anglicane se sont occupés, dans les conférences ecclésiastiques de cet automne, de rechercher quelle serait la meilleure combinaison financière à proposer. Trois systèmes sont en présence : 1° augmentation des subventions accordées par l'Etat *(State aid)*; 2° admission des écoles volontaires à recevoir une partie des produits des taxes locales *(rate aid)*; 3° ressources demandées à la fois aux subventions de l'Etat et aux taxes locales. Les partisans de ces trois systèmes ont fait valoir leurs arguments : lord Cranborne tient pour la taxe locale, et lord Northbrook pour la subvention de l'Etat; les évêques de Londres et de Manchester disent que la question des moyens est secondaire et que, lorsqu'une majorité se sera prononcée en faveur de l'un des systèmes, il sera du devoir de tous les membres de l'Eglise anglicane de subordonner leur opinion

personnelle à la décision prise, et de montrer un esprit d'union et de discipline.

Sir John Gorst, chef du département d'éducation, a publié, dans le numéro d'octobre de la *North American Review*, un article qui fait grand bruit et qui contient, au sujet de la question scolaire, des déclations tout à fait inattendues. Voici ce qu'on peut lire, en effet, sous la signature de cet homme d'Etat :

« Les principaux obstacles au progrès de l'éducation en Angleterre sont l'esprit de parti et l'intolérance religieuse.... L'effet du système des *School Boards* dans les *boroughs* a été d'élever considérablement le niveau de l'éducation élémentaire.... Vouloir assigner aux dépenses de l'éducation élémentaire une limite rigoureuse et tracée d'avance, est aussi absurde que de vouloir limiter les frais de construction d'un canon ou d'un vaisseau de guerre.... Il est impossible de ne pas se demander si une meilleure éducation du peuple ne serait pas, pour notre agriculture en décadence, un remède plus efficace que le bimétallisme ou le protectionnisme.... Les propriétaires fonciers témoignent à l'égard du développement intellectuel cette antipathie qui est caractéristique de l'aristocratie territoriale; les fermiers regardent l'imitation des méthodes de leurs aïeux comme constituant tout l'art de l'agriculture et dédaignent les enseignements de la science.... La simple distribution aux écoles rurales d'une subvention accordée par le gouvernement n'améliorerait pas l'éducation dans les campagnes. A moins qu'elle soit assignée exclusivement pour des usages spéciaux, elle serait tout entière employée à alléger la charge supportée par les souscripteurs et les contribuables. »

Il est difficile d'être plus sévère que ne l'est dans ces lignes sir John Gorst pour les hommes de son parti; et il est probable que ses collègues du ministère lui sauront peu de gré d'avoir communiqué à une revue américaine des appréciations de ce genre.

Quant à la difficulté financière, sir John Gorst propose de la résoudre au moyen des taxes locales et non d'une augmentation des subventions de l'Etat.

— Dans l'assemblée annuelle de l'Association des instituteurs des écoles du *School Board* de Londres, le nouveau président, M. Jackmann, a lu un intéressant mémoire intitulé « La vérité sur les dépenses du *School Board* de Londres ». Il a complètement justifié le *School Board* de l'accusation d'extravagance et de gaspillage dans l'emploi de l'argent des contribuables; il a montré, chiffres en mains, que les dépenses faites par le *School Board* étaient toutes justifiées et raisonnables, et avaient produit des résultats satisfaisants et féconds.

« On a tant parlé, a dit M. Jackmann, de « l'extravagance » du *Board*, on a dit tant de choses fausses et fallacieuses, que je dois rétablir la vérité. Cette « extravagance » est attestée principalement par des gens qui ne savent pas le premier mot de la question. De simples

conseillers et des ministres, des marguilliers et des évêques, des commissaires des égouts et des pairs du royaume, ont essayé tour à tour de salir le *Board* et son œuvre. A en juger par leurs arguments inconséquents, leurs affirmations inexactes, leurs énoncés incomplets, ils semblent avoir pris peu de peine pour arriver à la vérité. Mais ils ont crié et répété le mot « extravagance » si longtemps et si fort qu'une partie du public en est venue à les croire sur parole. Il faut faire justice de cette légende. »

— Un livre publié il y a cinq mois par M. Williams, *Made in Germany* (« Fait en Allemagne »), a produit en Angleterre une sensation profonde. M. Williams s'est attaché à démontrer par des chiffres probants que la prospérité industrielle de l'Angleterre est mise en péril par la concurrence de l'Allemagne. Il pousse un cri d'alarme; il demande que l'Angleterre se préoccupe d'une semblable situation, et avise aux moyens d'y remédier. A ce propos, M. Stead, dans la *Review of Reviews* d'août dernier, écrit :

« Si quelque chose peut être fait, c'est par l'école. C'est dans l'école publique que les victoires de l'avenir doivent être gagnées. Les témoignages que nous avons cités le mois dernier au sujet de la concurrence allemande sur le terrain de l'industrie sont, il est vrai, plutôt une menace pour un prochain avenir que la constatation d'un fait déjà accompli; mais dans nos districts ruraux le désastre est consommé, et nous en avons sous les yeux les tristes conséquences. La ruine de l'agriculture anglaise est un fait qui frappe les yeux de chacun. Nos pauvres paysans se voient battus sans ressources par le compétiteur étranger, non seulement pour les produits de première importance comme le blé, mais aussi pour les produits secondaires de la ferme. L'exemple du Danemark montre clairement la relation qui existe entre une situation pareille et le manque d'une bonne et solide éducation, et aussi de l'intelligence appliquée scientifiquement à la solution des problèmes économiques. La condition de l'éducation anglaise dans les districts ruraux est une honte pour la nation. Les enfants cessent de fréquenter l'école dès l'âge de dix ou onze ans. Les écoles elles-mêmes, en particulier celle des petits *School Boards* ruraux, sont souvent tout à fait insuffisantes, et les enfants, après leur sortie de l'école, n'ouvrent presque jamais un livre. Aussi, quand ils arrivent à l'âge d'homme, peuvent-ils à peine lire et écrire. Ce qu'il nous faut, par conséquent, c'est une campagne énergique ayant pour but de faire élever la limite de l'âge auquel les élèves sont autorisés à quitter l'école, et d'améliorer l'enseignement de nos écoles élémentaires, au lieu de l'affaiblir, afin de constituer une base sur laquelle on puisse asseoir solidement les écoles techniques dont nous avons un besoin si urgent. »

Belgique. — Le Congrès annuel de la Fédération générale des instituteurs belges a eu lieu à Liège du 6 au 9 septembre, sous la prési-

dence de M. Van den Dungen, qui en est à sa vingt-cinquième année de présidence. Le Congrès s'est occupé d'abord de la situation faite à l'enseignement national et au corps enseignant des écoles primaires par la loi actuelle : il a exprimé le vœu que l'enseignement fût aux mains de l'Etat, que les instituteurs fussent fonctionnaires de l'Etat avec garantie d'indépendance et respect des opinions philosophiques, politiques et religieuses ; que l'instruction fût obligatoire et gratuite ; que des écoles d'adultes fussent créées ou réorganisées dans toutes les communes ; que les instituteurs fussent nommés par un comité mixte offrant des garanties suffisantes pour l'Etat, la province, la commune et le corps enseignant. Il a recommandé ensuite l'adoption de diverses mesures destinées à sauvegarder les intérêts des instituteurs en disponibilité. Enfin il a discuté la question suivante :

« Y a-t-il lieu de modifier le programme actuel de l'enseignement primaire, de manière à y développer les branches que certains considèrent comme particulièrement utiles aux travailleurs, ou de maintenir l'intégralité de ce programme en le complétant par un enseignement professionnel supplémentaire ? »

Voici les conclusions que le Congrès a adoptées sur ce point :

« Modifier et simplifier le programme de l'enseignement primaire pour permettre à la généralité des élèves de se l'approprier, et le compléter par un enseignement professionnel subséquent qui s'étende au moins de la douzième a la seizième année et occupe une partie du temps de l'enfant égale à celle qu'il consacre à son futur métier.

Créer ou réorganiser le programme des cours d'adultes dans un sens plus utilitaire.

Pour la revision du programme, il faudrait surtout tenir compte des principes ci-après :

1. Un même programme pour toutes les écoles du pays n'est pas exécutable ; ce programme ne peut être qu'un type vers lequel toute école tend et qu'elle approprie aux circonstances locales.

2. Le programme doit répondre aux exigences de toutes les classes de la société, sans en favoriser ni en léser aucune. On y parviendra en prenant comme but de l'école primaire :

a) Le premier développement moral et intellectuel ;

b) Les connaissances qui sont indispensables dans la vie et qui donnent à chacun la clef de tout développement ultérieur.

3. Les différentes branches nécessaires pour atteindre ce but occuperont dans le programme une place en rapport : *a)* avec leur valeur éducative ; *b)* avec leur utilité dans la vie. »

Guatemala. — Il existe au Guatemala 1,266 écoles primaires du jour, savoir : 641 écoles de garçons, 458 écoles de filles, 143 écoles mixtes, et 24 jardins d'enfants ; on compte dans ces écoles 929 instituteurs et 779 institutrices. Il y a 74 écoles du soir avec un personnel de 127 maîtres. Les établissements d'enseignement privé, primaire et secondaire, sont au nombre de 49. Il y a 6 instituts (collèges) et 9 écoles

normales, en comptant celles qui sont jointes à d'autres établissements. Le total général des élèves est de 75,020, dont 70,635 appartiennent à l'enseignement primaire, 3,184 à l'enseignement privé, 809 à l'enseignement secondaire, et 392 à l'enseignement professionnel. La population du Guatemala étant de 1,364,668 habitants, d'après le recensement de 1893, la proportion qui existe entre le nombre des élèves et le chiffre de la population est de 5.4 0/0.

Honduras. — Le dernier rapport présenté au Congrès national par le ministre de la justice et de l'instruction publique donne les renseignements suivants :

Un décret du 3 mai 1895 a réorganisé la direction générale de l'enseignement primaire, qui s'est occupée aussitôt de l'application des nouvelles prescriptions législatives au personnel administratif, et de l'exécution du recensement scolaire.

Il a été fondé une Académie centrale d'instituteurs, dont le règlement a été approuvé par arrêté du 16 juillet 1895, et qui a contribué à faciliter à la direction générale de l'instruction primaire l'introduction dans les écoles de la capitale des méthodes nouvelles adoptées dans les pays les plus avancés.

On compte 686 écoles primaires (632 écoles publiques, 54 écoles privées), dont 430 écoles de garçons, 250 écoles de filles, et 6 écoles mixtes. Le nombre des élèves est de 18,497 (12,090 garçons, 6,407 filles). Le personnel enseignant des écoles publiques se compose de 632 directeurs ou directrices et de 98 maîtres ou maîtresses, soit 730 enseignants : sur ce total, 32 seulement sont pourvus d'un titre de capacité. Vu la modicité des traitements, il est difficile de se procurer de bons maîtres. La fréquentation des élèves est irrégulière, et les autorités locales montrent peu d'empressement à remédier à cet état de choses.

Suisse. — Pendant l'Exposition nationale de Genève a eu lieu dans cette ville, les 13, 14 et 15 juillet, un Congrès scolaire suisse. C'était la première fois qu'au lieu d'assemblées partielles, où ne se rendaient que les instituteurs de la Suisse française ou ceux de la Suisse allemande, on avait essayé de convoquer tout le personnel enseignant des écoles primaires de tous les cantons, sans distinction de langue et de religion, à une réunion plénière. Cette tentative a été couronnée de succès : plus de 1,700 instituteurs ont répondu à l'appel du Comité d'organisation; sur ce nombre on comptait près de 700 instituteurs de la Suisse allemande, et quelques instituteurs tessinois et grisons représentant la Suisse italienne et la Suisse romanche.

La première question placée à l'ordre du jour du Congrès était inscrite au programme sous ce titre : « L'enseignement éducatif ». Cette expression, en français, n'offre rien d'extraordinaire, et peut

être acceptée par tout le monde; mais il faut savoir que sous sa forme allemande, *der erziehende Unterricht*, elle désigne l'enseignement tel que l'entendent les disciples de Herbart, de même que l'expression de « pédagogique scientifique », *wissenschaftliche Pädagogik*, désigne la doctrine herbartienne. Il y avait deux rapporteurs, l'un pour la langue française, M. Guex, directeur de l'école normale de Lausanne, l'autre pour la langue allemande, M. Stucki, professeur à l'école normale de Berne; ils s'étaient mis d'accord pour présenter au Congrès des conclusions rédigées dans le langage spécial à l'école de Herbart, et dont la plupart de leurs auditeurs n'ont certainement pas compris la portée exacte : la seule chose qui ait dû paraître claire aux non-initiés, c'est cette déclaration, qui n'est pas bien compromettante, que « l'enseignement est une partie de l'éducation », et que « on ne conçoit pas un enseignement qui ne soit pas éducatif ». Aussi l'assemblée, après avoir entendu un seul opposant, M. Baatard, président de la Société pédagogique genevoise, qui a fait quelques réserves, a-t-elle voté docilement les conclusions qui lui étaient proposées.

La seconde question était : « L'école complémentaire ». Le Congrès a émis le vœu que la durée du cours de l'école complémentaire fût de trois ans, et que la fréquentation en fût obligatoire pour tous les jeunes gens et les jeunes filles libérés de l'école primaire et qui ne fréquentent pas un établissement d'enseignement secondaire; on entrerait à l'école complémentaire vers l'âge de treize ou quatorze ans, pour y rester jusqu'à celui de seize ou dix-sept ans. Il est bon d'ajouter que ce qu'a demandé le Congrès existe déjà presque partout en Suisse; toutefois, certains cantons hésitent à rendre obligatoire la fréquentation de l'école complémentaire par les jeunes filles.

Le ministère français de l'instruction publique avait délégué à cette importante réunion M. F. Buisson, professeur à la Sorbonne, directeur honoraire de l'enseignement primaire.

ERRATA. — Numéro de juillet, p. 39, 9e ligne d'en bas. *Au lieu de :* « le ministre de l'intérieur », *lire :* « le premier lord de la trésorerie ».

Dans notre dernier numéro, p. 412, 6e ligne d'en bas, *au lieu de :* « Dumferline », *lire :* « Dunfermline ».

Dans le même numéro, p. 460, on a omis d'indiquer que le livre de M. H. Depasse, *Du travail et de ses conditions*, est édité par la librairie Alcan, à Paris.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 19716-10-96. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXIX. N° 12. 15 Décembre 1896.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LEÇON D'OUVERTURE

DU COURS DE SCIENCE DE L'ÉDUCATION

Faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896.

MESDAMES, MESSIEURS,

N'est-il pas vrai qu'en ce jour de rentrée votre première pensée, comme la mienne, se reporte vers celui que nous espérions tous revoir ici? Hélas, le cours que nous croyions suspendu était à jamais fini; elle s'est tue à jamais, la voix que vous veniez entendre, profonde et charmante comme l'âme dont elle rendait le son. Mais la chaire qui se rouvre sans lui s'appellera toujours sa chaire. Nul en France, ni même ailleurs, ne pénétrera désormais dans la science de l'éducation sans y retrouver la trace et sans saluer le nom d'Henri Marion.

Aussi consacrer cette première heure à vous parler de lui, ce ne sera pas seulement rendre à la mémoire du plus aimé et du plus aimable des maîtres l'hommage qui lui est dû. C'est à vrai dire l'introduction nécessaire à nos études. L'avis unanime de la Faculté, qui a demandé le maintien de cette chaire sans nul changement, indique assez que le nouvel enseignement a conquis droit de cité. Il y a donc déjà une tradition: nous tenons à honneur d'en nouer pieusement les premiers fils.

Résistons d'abord au plus excusable des entraînements. Ce n'est pas la biographie de Marion que j'ai le droit de vous apporter. Il appartenait à d'autres de faire revivre l'homme dans la beauté de son caractère, le philosophe dans la hardie limpidité

de sa doctrine, le moraliste dans sa profondeur d'observation, l'écrivain enfin dans ce langage dont la pureté n'a d'égale que celle de la pensée. Ici, nous n'aurons à faire que l'historique de la chaire de pédagogie.

Marion y était comme prédestiné par une double préparation. Il était armé pour la théorie par de solides études philosophiques, armé pour la pratique par une expérience personnelle de l'enseignement. Un coup d'œil seulement sur ces deux formes de sa préparation.

Des travaux philosophiques qui l'avaient en quelque sorte conduit au seuil de la carrière pédagogique, le premier avait été « une curieuse et pénétrante étude » sur *Locke, sa vie et ses œuvres*. publiée en 1878. M. Boutroux a dit dans une page touchante ce qui fait aujourd'hui pour nous le charme principal de ce petit volume. L'auteur y montrait son héros « avec sa physionomie mobile et calme, douce et vive : en toutes choses une simplicité parfaite. En lui tout avait ce caractère : ses traits purs, sa figure souffrante, mais ouverte et vraie, ses manières, son langage... ; nulle autre originalité qu'une distinction exquise, une sensibilité charmante sans banalité, et le plus rare mélange d'élégance et de caractère, d'aisance et de gravité... Libre avec passion, mais ayant horreur de la critique purement destructive et peu de goût pour la spéculation pure. »

Est-ce là le portrait de Locke, vous demandez-vous avec M. Boutroux, ou celui de Marion?

Mais que ce parallèle involontaire des deux hommes ne nous fasse pas perdre complètement de vue le livre et sa valeur. Par le court chapitre qu'il consacrait aux *Pensées sur l'Éducation* de Locke, on pouvait déjà deviner votre futur professeur. Il avait dès ce moment pris parti avec décision sur tous les points importants. Il dégageait vivement la pensée maîtresse ou plutôt la méthode dont Locke fut l'initiateur un peu à la façon anglaise, à force d'exemples et de détails, sans plan apparent, quelquefois sans mesure; mais avec quelle vivacité de ton et quelle liberté d'esprit, avec quel sens du réel, quel dédain du convenu! C'est une merveilleuse faculté que celle de pousser ainsi sa pensée droit devant soi en s'inspirant de la vie et non des livres, en prêtant plus

d'attention, comme il le dit, « aux questions spontanées d'un enfant curieux et chercheur qu'aux discours des hommes faits qui tournent toujours dans le même cercle et obéissent à des notions d'emprunt ». Marion suit volontiers son maître dans cette voie; il se range à son opinion, par exemple, sur l'importance de l'éducation physique, sur l'incurable inutilité de certains exercices qui passaient encore pour appartenir à la culture classique, comme le vers latin et même le discours latin [1], sur la nécessité d'une discipline scolaire bannissant les moyens serviles et se fondant toute sur ce que Locke appelait « le sentiment de l'honneur ». Ce n'étaient là que des germes : nous allons les voir grandir. Notons seulement que Marion avait pleine conscience de la portée de ce livre : après avoir soutenu que les *Pensées* de Locke ont en somme moins vieilli que l'*Émile*, il ajoutait : « Je suis persuadé que si l'on en donnait chez nous une édition séparée, le succès en serait considérable au milieu de nos discussions ardentes sur les programmes de l'enseignement public ». Vous savez que cet appel a été entendu : il nous a valu de lire enfin le texte vrai de Locke, traduit habilement par l'homme de France qui, avec Marion, avait le plus qualité pour traiter des doctrines de l'éducation, M. Compayré.

Le second ouvrage de Marion dans cette phase préparatoire est sa thèse de doctorat, qui est devenue un livre classique.

Ce n'est pas par une rencontre forfuite que le créateur du haut enseignement pédagogique en France s'est trouvé être l'auteur du beau livre sur la *Solidarité morale*. Sous ce titre, Marion entreprenait d'analyser, soit dans l'individu, soit dans la société, les faits qui montrent la liberté humaine à la fois irréductiblement réelle et étroitement limitée par les innombrables conditions qui pèsent sur son fonctionnement : conditions extérieures venant de la nature, de la société, de l'hérédité, du milieu physique et du milieu historique; conditions intérieures engendrées par la liberté elle-même et résultant de ses propres actes, chaînes qu'elle s'est forgées elle-même, habitudes qu'elle a prises, penchants dont elle ne peut plus s'affranchir. Passer en revue « toutes les

1. « Faut-il avouer, écrivait Marion, que Locke plaidait si fortement il y a deux cents ans en faveur de ces mêmes réformes qui n'ont pas seulement pu être essayées tout de bon en France en 1873, tant elles ont soulevé de tempêtes? »

forces autres que la nôtre propre et qui concourent avec ce que nous avons de liberté à nous faire moralement ce que nous sommes, étudier la génération des mobiles et des motifs et leur enchaînement au sein des volontés que par leurs diverses combinaisons ils inclinent en divers sens, » c'est étudier, disait l'auteur, « les conditions du perfectionnement humain ». C'était aussi, ajouterons-nous, étudier d'avance les conditions profondes de toute éducation humaine.

Cette étude, l'auteur l'avait conçue et conduite d'une manière qui faisait déjà pressentir l'éducateur sous le philosophe. C'est un livre non de métaphysique ou de sociologie, mais essentiellement de psychologie morale. On le félicitait à la soutenance d'avoir su trouver ce qu'il y a de plus rare au monde : du nouveau dans le connu. C'est pourquoi cet ouvrage, si fort et si dru, est pourtant d'une charmante lecture : « Il s'y trouve, disait un des collègues de Marion, nombre d'observations délicates et de réflexions justes que chacun accueille avec plaisir, parce qu'il se croit, bien à tort, capable de les faire lui-même et qu'il se figure y reconnaître ses pensées de tous les jours [1] ».

D'où vient au jeune moraliste son autorité et sa force de persuasion? M. Caro répondait : « C'est qu'il croit au bien. Il le cherche... et il le trouve. Il encourage l'homme à avoir confiance dans l'homme... On sent de plus, ajoutait ce juge si expert, qu'il s'intéresse à la vie déployée devant lui : il estime qu'elle a un sens, un but, une fin [2]. » Un pédagogue français bien oublié avait déjà dit, au commencement de ce siècle : « Aimer les hommes est la première condition pour les former dans l'enfance et dans la jeunesse, pour les conduire et les gouverner dans l'âge mûr [3]. »

Ni cette confiance en l'homme, ni cet amour des hommes ne se tournaient chez Marion en optimisme aveugle : on en peut juger par la fermeté des conclusions du livre : « Rien en ce monde ne dépend absolument de nous seuls, pas même l'usage de notre liberté ; mais ce que les pessimistes oublient, c'est que nos misères sont en partie notre œuvre, que l'homme souvent se crée à lui-même les fatalités dont il se plaint... Notre espèce n'est vouée ni

---

1. Victor Brochard, *Revue philosophique*, 1880, II, p. 90.
2. *Journal des Savants*, 1880, p. 663.
3. Jullien (de Paris), *Essai général d'éducation*.

au bien, ni au mal nécessairement. Elle est ce qu'elle se fait, et elle aura le sort qu'elle méritera. Le progrès jusqu'ici ne s'est pas fait de lui-même; il ne continuera pas non plus par la seule force des choses, il doit nous suffire qu'il soit possible, notre tâche est d'y travailler. »

Je ne parlerai pas ici des autres ouvrages de Marion sans rapport direct avec la pédagogie, mais je me reprocherais de ne pas mentionner au moins un écrit qui était surtout un acte. *Devoirs et droits de l'homme :* sous ce titre, Marion publia (1883) dans la Bibliothèque de la Société d'instruction républicaine un excellent petit manuel laïque d'enseignement moral et civique ; ce genre d'ouvrage était alors une nouveauté réputée hardie.

En même temps qu'il s'acheminait par ses livres vers la science de l'éducation, Marion s'y était directement exercé.

Quel professeur de philosophie il fut, à Pau, puis à Bordeaux, puis au lycée Henri IV : pour vous le dire, les témoignages ne manqueraient pas. Un seul les résumera tous, et avec quelle autorité! Voici comment M. Lachelier terminait un rapport d'inspection générale, il y a vingt-trois ans :

« ... Esprit ouvert et étendu, juste, ferme et clair, M. Marion possède et manie avec un rare bonheur tout ce que la philosophie et la science ont mis en circulation dans ces derniers temps d'idées ingénieuses et de faits précis. Mais ce qui est bien à lui dans son enseignement, c'est d'abord la composition habile et un peu savante de ses leçons; ce sont ensuite quantité de remarques fines et de traits délicats où le cœur a autant de part que l'esprit; c'est enfin l'aisance, la constante justesse et l'élégante simplicité de son élocution. Si l'on joint à ces mérites le charme de sa personne et de sa parole et le soin consciencieux avec lequel il s'occupe de ses élèves, on ne sera pas surpris du témoignage naïf que l'un d'eux, fils d'un ingénieur distingué, lui rendait devant moi : « Je ne puis pas vous dire, monsieur, combien nous l'aimons. Nous l'aimons tous. Et l'année dernière — nous le savons par nos camarades — c'était déjà la même chose. » (8 mars 1874).

Et ce fut la même chose, partout où il alla. C'est peut-être ce qui nous aidera tout à l'heure à comprendre ses théories sur la discipline des lycées. « Il y avait en lui — dit un autre de ses élèves,

devenu un maître à son tour — une fière et séduisante douceur qui le rendait, sans qu'il lui fallût y prendre peine, le maître des âmes de ses élèves. Il savait leur mettre au cœur le très noble idéal de vivre pour les autres plus que pour eux-mêmes [1]. »

Chargé de prononcer, à la distribution des prix du concours général, le premier discours français que la Sorbonne ait entendu dans cette solennité (1881), il n'hésitait pas à dire le mot de la situation en résumant « tout l'esprit des réformes » dans cette formule : « On voudrait que nos bons élèves, au terme de leurs études, fussent plus près d'être des hommes vraiment préparés pour la vie, les hommes dont la République a besoin ».

Au Conseil supérieur, où il avait été sans concurrent l'élu des professeurs de philosophie (15 avril 1880), ce fut lui qui, dans une sous-commission de trois membres présidée par notre vénéré maître M. Paul Janet, rédigea pour les écoles normales les programmes d'instruction morale et de psychologie appliquée à l'éducation. Ce fut lui surtout qui, lorsque la loi Camille Sée vint enfin combler une profonde lacune, plus sociale encore que scolaire, fut le rapporteur des règlements relatifs à l'enseignement secondaire des jeunes filles. De tous les domaines où pouvait s'exercer heureusement son action, c'était celui qui semblait lui appartenir en propre. Et aujourd'hui encore, si quelque adoucissement pouvait tempérer les regrets qu'il nous laisse, c'est de savoir que l'école de Sèvres n'aura de longtemps d'autre inspiration que la sienne, exprimée mieux que par le meilleur des livres : c'est son âme qui a passé dans cette maison et qui la fera vivre [2].

Il est une autre grande École féminine qui n'oubliera jamais ce qu'elle lui doit. Lui-même a raconté ici, et avec quelle modestie, l'appel qui lui fut adressé quand M. Jules Ferry créa l'école de Fontenay, destinée à fournir, si l'on peut dire, des institutrices d'institutrices, c'est-à-dire des maîtresses capables de conduire les écoles normales laïques qui allaient s'ouvrir. A s'en tenir aux vieux errements, on aurait dû confier cet établissement régula-

---

1. Léon Marillier, *Manuel général de l'instruction primaire*, 18 avril 1896.

2. On sait que Mme Henri Marion a été nommée directrice de l'école de Sèvres, en remplacement de Mme Jules Favre. — *La Rédaction*.

teur de l'enseignement primaire à des maîtres primaires, choisis parmi les plus habiles dans le métier. Mais M. Ferry venait de dire en pleine Sorbonne : « L'enseignement primaire lui-même doit devenir une éducation libérale ». Et il appela à Fontenay — puis à Saint-Cloud pour les instituteurs — des hommes qui n'avaient peut-être jamais vu une école de village, mais qui avaient réfléchi aux besoins de notre enseignement national et qui savaient au moins une chose, c'est que pour l'éducation du peuple cela seul peut suffire qui est le meilleur dans l'excellent.

« Jamais, disait à bon droit Marion, plus grand acte de foi ne fut fait en la philosophie que le jour où elle fut ainsi mise en demeure d'aider à poser dans ce pays les bases d'une culture rationnelle pour l'universalité du peuple [1]. » Il a dit ailleurs, car il aimait à parler de ce « printemps de Fontenay » : « On a vu alors, en dehors des professeurs pris dans les lycées de Paris et dans l'enseignement supérieur, et tous bientôt gagnés par l'esprit d'apostolat pédagogique, on a vu les hommes les plus distingués du pays tenir à honneur d'apporter là, dans des causeries d'un prix singulier, ce que la philosophie ou la science leur semblait offrir de meilleur pour des esprits appelés à en former d'autres [2] ». Et il se plaît à rappeler les noms de ces volontaires de la première heure, M. Croiset, M. Vidal-Lablache, M. Melouzay, M. Albert Sorel, M. Boutroux, M. Liard, M. Bréal, M. Ravaisson, et cet autre tendre stoïcien, si pareil à lui et qu'il pleura comme un frère, Charles Bigot.

Ce que Marion ne dit pas, à savoir la part qui lui revient, à lui, dans la fondation de Fontenay, vous l'avez tous lu dans l'admirable notice que lui a consacrée M. Pécaut [3]. Quelle tâche il avait acceptée : créer pour les jeunes filles un enseignement de la psychologie, puis de la morale, envisagées au point de vue de l'éducation ! Les deux solides et lumineux manuels où il a résumé ce double enseignement n'en peuvent donner qu'une idée affaiblie. « Ce qui mit les élèves sous le charme du cours, dit M. Pécaut, ce fut la discipline rationnelle que le professeur y

1. Leçon d'ouverture, 1883.

2. *Monographies pédagogiques*, 1889, t. Ier, p. 15.

3. *Revue pédagogique* du 15 mai 1896.

apporta. C'était la première fois que les jeunes filles entendaient exposer avec cette ampleur, cette impartialité, cette absence de parti pris et de passion, les grands sujets de la méditation des penseurs. Il parlait à des femmes comme à des êtres capables de raison et de conscience, et non comme à des mineures auxquelles convient un régime de tutelle et d'autorité.... »

M. Pécaut avait eu d'ailleurs un juste pressentiment : cette modeste chaire en présageait une autre. M. Jules Ferry avait assisté à une des leçons de notre ami à Fontenay. Il fut heureux d'accueillir une proposition qui lui fit Albert Dumont. Ce directeur de l'enseignement supérieur — et sa doctrine fait encore loi aujourd'hui — entendait que l'enseignement supérieur fût l'inspirateur et le guide de tous les autres enseignements, afin d'être vraiment le génie tutélaire de la démocratie. Il s'avisa que la seule chose que la Sorbonne n'enseignât point était l'art d'enseigner. Ne tenant pas pour un dogme « que le métier de professeur ne puisse s'apprendre qu'à force de faire de mauvaises classes[1] », il demanda au ministre (1883) de confier à Marion un cours complémentaire sur la science de l'éducation, que M. Burdeau fit transformer en chaire professorale au budget de 1887.

Ce qu'a été l'enseignement de Marion ici, plusieurs d'entre vous le savent pour en avoir été les fidèles auditeurs. Beaucoup le savent presque aussi bien d'une autre manière : il leur a suffi de voir à l'œuvre un de ses anciens élèves. Aucun de ceux, aucune de celles qui avaient pris part à ses conférences n'en a jamais parlé, même après des années, au fond de la province, sans une lueur dans le regard, sans un accent ému dans la voix : j'en ai fait moi-même l'expérience plus d'une fois, et j'ai mesuré ainsi ce que ce doux maître avait eu d'influence. Que ne puis-je vous lire au hasard quelques lettres intimes de ses anciens élèves, aujourd'hui professeurs de lycée ou d'école normale, racontant comment il établissait ici entre eux et lui un courant d'intimité qui donnait aux plus timides le courage de parler, comment il les mettait à l'aise en tirant ses exemples de sa propre expérience, de l'éducation de ses enfants, de ses souvenirs de professeur ou même de ses

1. Edm. Dreyfus-Brisac, *L'Education nouvelle*, p. 211.

souvenirs d'élève de philosophie à Louis-le-Grand dans la classe de M. Chasles, resté pour lui le type du maître incomparable. « La leçon finie, dit un d'entre eux, nous demeurions étonnés que de choses si simples, et qui nous eussent paru presque vulgaires, il tirât des conclusions tantôt si délicatement justes, tantôt si larges et si hautes[1]. »

Heureux le maître qui laisse son image vivante gravée en de pareils traits dans le cœur de ses élèves! Pour donner une idée de ce qu'il y avait de profond dans cette action, quelqu'un a dit de lui: « Ce n'était pas un professeur, c'était un directeur de conscience ». N'acceptons le mot qu'en le redressant comme il l'eût fait lui-même. Manieur d'âmes et semeur d'idées, oui, certes, il le fut, mais non pas à la manière de ceux qui, le voulant ou non, façonnent les autres à leur image, laissent leur empreinte sur tout ce qu'ils touchent et se font la conscience d'autrui. C'est ce qu'il redoutait par-dessus tout. Sa manière de répondre à qui venait le consulter sur les problèmes de la métaphysique ou sur ceux de la vie, c'était de les obliger à s'interroger eux-mêmes jusqu'à ce qu'ils lussent au fond de leur conscience la réponse qu'ils venaient demander. Un bon juge a bien défini cette manière de venir en aide à autrui: « Marion ne dit jamais: Imitez-moi. Il dit toujours : Trouvez votre voie, soyez vous-même. »

A côté des conférences, le cours public s'était continué régulièrement depuis la rentrée de 1883 jusqu'à février dernier avec une seule interruption imposée par une première atteinte du mal (1890-1892). Il avait abordé successivement et méthodiquement toutes les parties de la pédagogie théorique (éducation physique, intellectuelle, morale), puis les applications à l'enseignement primaire et secondaire, puis la psychologie de l'enfant et celle de la jeune fille. Et il commençait une revue de l'éducation à l'étranger : il avait traité de l'Angleterre et des États-Unis, il allait aborder l'Allemagne. Après cette longue période de professorat, notre ami avait commencé à en réunir la riche substance en un livre doctrinal dont il ne put écrire que les premiers chapitres. Vous compren-

1. M. Cornuel, professeur à l'école normale de Bourges.

drez que je m'abstienne de toute tentative pour suppléer à un travail que lui seul pouvait entreprendre [1].

Il m'a été permis pourtant de parcourir les volumes de manuscrits où revivent semaine par semaine ces onze années presque complètes d'enseignement. Il n'est pas besoin de vous dire avec quelle piété j'abordais cette lecture: mais combien mon respect s'est accru, quand j'ai pu me rendre compte du travail ainsi accumulé! Chacune de ces leçons, en vous arrivant ici, vous semblait une délicieuse causerie, tant il y régnait de clarté dans les idées, de liberté dans la parole, de grâce et d'aisance dans le ton. Or. il n'en est pas une dont le plan n'eût été arrêté, revu, repris, corrigé la plume à la main, les différents points de doctrine scrupuleusement étudiés, les termes soigneusement pesés, si bien que le simple canevas de chacun de ces cours ferait un livre et un beau livre. L'un d'eux surtout, celui qui a trait à l'éducation de la femme, est tout prêt : espérons qu'il vous sera donné sous peu. Ce sera un des premiers textes que nous proposerons

---

1. Voici du moins la liste des sujets traités dans les cours publics de cette période de onze années :

Marion avait tenu à débuter par une sorte de revue générale de la matière Les quatre premières années formaient comme un traité de la science de l'éducation, dont les grandes divisions, correspondant aux années universitaires, étaient d'abord l'étude des fins et des principes de l'éducation en général (1883-1884), puis l'éducation physique (1884-1885), l'éducation morale (culture de la volonté, puis culture de la sensibilité, 1885-1886), et l'éducation de l'intelligence (1886-1887).

Ce vaste cycle parcouru, Marion aborda l'enseignement considéré comme moyen d'éducation : deux années furent consacrées, l'une (1887-1788) à l'enseignement primaire, l'autre (1888-1889) à l'enseignement secondaire.

L'année suivante (1889-1890), il consacra les vingt-quatre leçons à une étude approfondie de la psychologie de l'enfant.

Puis, de 1892 à 1894, il traita de la psychologie de la femme et de l'éducation des jeunes filles, en faisant rentrer dans ce dernier sujet l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation esthétique, l'éducation pratique ou domestique, aussi bien que l'enseignement à tous ses degrés et dans ses diverses branches.

Avec son dixième cours effectif (1894-1895), il aborda l'étranger. Il commença par l'Angleterre, dont il examina en détail les institutions caractéristiques, après avoir été lui-même puiser les documents aux sources. Il a placé une partie de ses conclusions dans une étude approfondie qu'il donna à la *Revue Bleue* sur les livres de M. Max Leclerc, ouvrages d'un prix singulier pour la connaissance de l'éducation anglaise. Il y a juste un an, il abordait les Etats-Unis ; il en avait presque achevé la revue, et se proposait de commencer celle de l'Allemagne, quand il dut descendre de sa chaire pour n'y plus remonter (février 1896).

comme matière d'étude dans nos séances intérieures d'exercices pratiques.

Il me reste à vous parler de ce qui a fait au dehors la principale notoriété du nom de notre ami : c'est son rôle dans la réforme de l'enseignement secondaire. Laissez-moi aborder, messieurs, ce sujet délicat de la seule manière qui soit digne de Marion, avec une totale franchise.

Il avait été prié d'entrer dans la grande commission que le ministère consultait en 1889 sur cette réforme. Il n'était pas de ceux qui se dérobent ou se ménagent : il accepta d'être le rapporteur d'une question controversée entre toutes, la discipline des lycées ; son rapport parut dans le recueil des *Instructions ministérielles* du 15 juillet 1890. Deux ans après il publia, comme pour y servir d'ample commentaire, son beau livre : *l'Éducation dans l'Université ;* on aurait dû faire précéder ce volume de la courte et magistrale allocution qu'il adressait ici même, à la rentrée de 1890, aux boursiers d'agrégation, page d'une rare valeur qui mériterait de s'appeler l'Introduction à la vie universitaire.

Une même idée inspire tout ce qu'il a écrit sur la discipline. Puisque chez nous l'Etat enseigne (est-ce un bien, est-ce un mal? c'est un fait), puisqu'il donne une éducation, « il faut que ce soit la meilleure et la plus belle, la plus noble, la plus complète et la plus efficace ». Quelle est cette éducation? Il n'y en a qu'une qui convienne à un pays libre, celle qui fait des hommes libres. Il faudra bien le redire au grand public jusqu'à ce qu'il l'entende, la seule école qui prépare à la liberté, c'est la liberté. On n'a pas fait l'éducation d'un jeune homme parce qu'on l'a gardé à vue et empêché jour après jour de mal agir. « Il faut l'amener, disait déjà Montaigne, à renoncer au mal, non pas faute de le pouvoir, mais de le vouloir. » Au frein extérieur, indispensable à la première enfance, doit peu à peu se substituer une loi intérieure, celle de la conscience. Soutenir d'abord l'enfant par un réseau d'influences qui l'enserrent doucement, le faire grandir dans un milieu moral et, à mesure qu'il grandit, l'exercer graduellement à vouloir, à juger, à réfléchir et à s'efforcer, à se surveiller ou à se corriger spontanément, ce n'est pas la meilleure éducation, c'est la seule. De là tout un régime disciplinaire, visant non plus à l'obéissance

passive, mais à l'obéissance consentie et raisonnée; de là la préoccupation non pas tant du bon ordre qui se voit que du bon ordre du dedans, lequel consiste en ce que lentement, obscurément et sans que rien le montre aux yeux, il se forme dans l'adolescent une conscience, une raison, un caractère.

Tel est le programme que Marion entreprend de développer non pas en quelques vues d'ensemble, mais dans tous les détails de l'organisation d'un lycée. Pour en suivre jusqu'au bout l'application, il multiplie les exemples, il n'omet pas une des difficultés pratiques, passe en revue tous ces riens dont se compose la vie du collégien, en classe ou en étude, au réfectoire, au préau, en promenade. Il n'y avait qu'une plume en France capable de transfigurer ces infiniment petits en les éclairant de la haute lumière des principes.

On peut défier qui que ce soit, si prévenu qu'il puisse être, de lire ce livre sans en emporter une impression unique de sympathie, de reconnaissance et de respect, d'abord pour l'auteur, mais aussi pour l'Université. Car, on le sent à toutes les pages, c'est l'esprit même de l'Université qui parle. C'est elle, et non pas seulement Marion, qui a horreur de l'autorité brutale dans le commandement, des procédés mécaniques dans l'enseignement, des préparations factices en vue de l'examen, des moyens bas et des habiletés policières en fait de surveillance, de tout ce qui tend enfin à remplacer l'éducation par le dressage et la culture de l'esprit par l'habile façonnement des manières. Réunissez tous ces traits distinctifs de notre pédagogie française, et vous avez la « discipline libérale » de Marion.

Est-elle plus facile que l'autre? Oh non, certes non. Substituer à la sotte émulation la vraie, à la fantasmagorie des places et des prix la notation consciencieuse du travail journalier, aux punitions et aux récompenses niaises un mot du maître, mot de blâme ou d'éloge prononcé d'un certain ton, au culte du succès l'estime de l'effort, à la menace du pensum et de la retenue l'éveil de la conscience, c'est ce dont seuls, en tout temps, les meilleurs maîtres ont été et seront capables. Pour les encourager, Marion se plaisait à dire : « Nous n'avons pas, en général, assez bonne opinion des enfants, des grands jeunes gens surtout. J'ai toujours éprouvé que ce qu'on leur dit de plus élevé, si on le leur dit

simplement, est ce qu'ils sentent le mieux et goûtent le plus. On ne sait pas assez ce que le maître comme le père peut obtenir de l'enfant par le seul fait de remarquer ses efforts et de lui en témoigner de la joie. »

Est-ce là excès de confiance? Ne va-t-on pas amollir les enfants en les traitant avec tant de mansuétude? Marion répondait avec sa précision ordinaire : « Ce n'est pas en imitant trop les conditions de la vie réelle, en soumettant prématurément l'enfant aux épreuves qui attendent l'homme, qu'on le préparerait le mieux à y faire bonne contenance. Une atmosphère idéale doit régner dans l'école : il faut notamment qu'on y respire la justice telle que peut la comprendre l'enfant, afin que son cœur en fasse provision en quelque sorte pour la vie et ne cesse jamais d'y croire. »

Comment donc un tel plan d'éducation n'a-t-il pas d'emblée réuni tous les suffrages? Et d'où vient que tant d'universitaires, j'entends des plus dévoués à leurs devoirs, en parlent encore avec d'expresses réserves?

Nous avons peut-être encore en France sur la manière dont se font les réformes — scolaires et autres — des idées bien inexactes et d'étranges illusions.

De combien de Français n'est-ce pas le premier mot, quand ils ont une bonne idée : « Si j'étais le gouvernement! » Que le gouvernement l'adopte, leur semble-t-il, et tout est dit. Il peut arriver que le gouvernement ne l'adopte pas. Alors éclate la traditionnelle lamentation sur le sort réservé chez nous à toutes les réformes : Encore une qui s'en va dormir dans l'ombre et l'oubli d'un dossier poudreux, au fond de la nécropole aux cartons verts!

Mais il est arrivé plus souvent depuis quinze ans, au moins dans notre gouvernement universitaire, que l'administration s'empresse d'accueillir l'idée novatrice. Et alors? Alors le ministre fait siennes les propositions qui lui ont été soumises par les hommes les plus compétents; il les sanctionne de sa signature, les encadre dans une circulaire qu'il adresse à tous ses subordonnés. Et du coup elles ne sont plus ce qu'elles étaient tout à l'heure. En passant par la transcription officielle, ces idées ont perdu je ne sais quoi de leur vertu, et d'autre part elles y ont pris un double caractère qu'elles n'avaient pas : elles sont devenues générales et impératives.

Générales, — et voilà, par exemple, cette discipline paternelle que vous pratiquiez dans la douce familiarité d'une petite classe ou d'un petit collège, la voilà rendue applicable du jour au lendemain à des internats de quinze cents élèves, où l'installation matérielle suffirait à la rendre impossible.

Impératives, — car après tout le ministre ne saurait parler sur le même ton qu'un professeur. Les fines pages du rapport de Marion, toutes pleines d'observations judicieuses auxquelles vous étiez en train de vous rendre tout bas, vous reviennent en vingt-trois articles de règlement, analyse fidèle, mais expression lapidaire : involontairement vous vous repliez, comme se referme à un trop prompt contact la feuille qui allait s'épanouir.

Marion, qui connaissait bien ses anciens collègues des lycées, prévoyait qu'on aurait de la peine « à vaincre une certaine timidité toute française qui retient l'expression des vérités morales sur les lèvres des meilleurs » : c'est ce que M. Fouillée appelait de la pudeur à rebours. S'il y avait songé, Marion aurait pu prémunir en même temps l'administration contre cette autre susceptibilité, toute française aussi, qui fait que rien ne nous est désagréable comme de nous entendre commander ce que nous avions envie de faire. On aime toujours mieux obéir à son bon cœur qu'à un règlement. Il y a tant de différence entre le plaisir d'aller de l'avant à la découverte, et celui d'emboîter le pas !

Non, malgré les apparences, même en ce pays de centralisation, ni un ministre n'est tout-puissant, ni un Conseil supérieur ni un Parlement. La moindre réforme qui, dépassant les questions de mots, intéresse la direction des âmes, âmes d'hommes ou âmes d'enfants, veut du temps et beaucoup de temps. Elle en veut d'autant plus qu'elle est moins mécanique. L'esprit est plus difficile à corriger que la lettre. Aussi un progrès qui, comme celui dont nous parlons, exige des efforts personnels, intelligents et volontaires, un progrès qui suppose la conviction d'abord, le dévouement ensuite, et par surcroît beaucoup de persévérance avec beaucoup de tact, un tel progrès n'est pas l'œuvre d'un jour ni d'un ministre. Qui l'a jamais mieux su que Marion? Et comme il vous le disait franchement à l'ouverture d'un de ses derniers cours : « De même que les ministres et les recteurs ne feront rien sans l'adhésion cordiale des professeurs, de même tous ensemble ne feront rien sans la

collaboration de l'opinion, du milieu, en un mot des familles. Et c'est justement pour cela, ajoutait-il, que ce cours s'adresse non seulement aux futurs professeurs, mais au grand public. »

L'adhésion cordiale des professeurs, la collaboration intelligente des familles à ce plan d'éducation libérale de la bourgeoisie se feront-elles longtemps attendre? Nous ne le pensons pas.

Du côté des professeurs, ce n'est pas la réforme elle-même qui a suscité des inquiétudes, ce sont diverses circonstances qui l'ont accompagnée et suivant eux compliquée et compromise. Mais écoutez attentivement ceux qui se montrent le plus hostiles à la discipline libérale, laissez-les aller jusqu'au bout de leurs griefs. Et, quand ils ont fini, demandez-leur tout naturellement si la conclusion n'est pas qu'il faut revenir en arrière, rapporter les instructions de 1890 et rétablir les vieux règlements. Vous verrez leur étonnement; vous n'en trouverez peut-être pas un qui souscrive à cette proposition.

Et quant aux familles, on a bien pu, ça et là, en émouvoir quelques-unes. Il en est qui répètent, dociles et croyant avoir bien compris, les grands mots lus dans leur journal : « relâchement de la discipline, abaissement des études, abandon des principes, bonne instruction sans doute, mais médiocre éducation ». Tout cela sonne très bien et vous donne, dans une conversation de salon, je ne sais quel air entendu et profond : comment ne pas estimer des parents que le souci de leurs enfants rend si sévères pour l'Université? A qui la faute d'ailleurs s'ils nous jugent avec cette rigueur? Ne suffit-il pas qu'ils aient retenu la moitié du mal que nous disons de nous-mêmes? Car c'est là, comme on sait, que nous mettons notre point d'honneur. Et puis il est des auditeurs qui ne perdent pas un de nos aveux, qui recueillent sérieusement nos moins sérieuses boutades, qui les assemblent en réquisitoires accablants, et se penchent tout émus sur cette pauvre jeunesse que nous plaignons tant d'être entre nos mains. Etonnez-vous ensuite que certaines familles, ayant l'effroi facile et plus facile encore la foi aux sauveurs qui s'offrent, n'en demandent pas davantage pour remettre leurs enfants à des maîtres qui ne médisent jamais d'eux-mêmes.

Vous rencontrerez aussi de très honnêtes gens pour vous dire : « Marion! quel homme charmant, mais quel utopiste! » Ne vous

arrêtez pas à leur répondre : « Mais c'est le moins utopiste des hommes. S'il avait consenti à l'être, s'il avait voulu se borner à résoudre ces minuscules problèmes scolaires du haut d'une belle théorie générale, on ne tarirait pas d'éloges : ce qu'on lui reproche, c'est précisément d'être entré, praticien expert, au plus vif de la pratique. » Argumentation inutile, le contradicteur n'a pas le temps de vérifier. Il sait un mot de Louis XIV qui s'applique bien ici, et il est trop heureux de vous le rappeler avec un fin sourire : « Le plus bel esprit de mon royaume, n'est-ce pas, et le plus chimérique. »

Seulement tout a bien changé depuis le Grand Roi, et le souverain d'aujourd'hui, si incompétent qu'on le dise, commence à savoir que de nos jours on ne se débarrasse plus d'un Fénelon par une impertinence.

N'insistons pas. Fermons le livre de Marion et attendons, prenons le temps pour juge. Dans une dizaine d'années, reparlez-en à ceux qui vous disent aujourd'hui : « Excellent livre, mais plein de chimères : il demande l'impossible ». Ils vous diront alors avec la même belle assurance, celle des gens qui ont pour eux l'opinion régnante et qui n'en ont jamais eu d'autre : « Excellent livre, mais plein de lieux communs ; il enfonce des portes ouvertes ». La vérité en ce monde a deux noms : dès qu'elle ne se nomme plus utopie, elle s'appelle lieu commun.

Vous le voyez, messieurs, respectant les limites de mon sujet, je ne vous ai parlé que de Marion pédagogue. Peut-on le séparer de Marion philosophe ? Que sont ses doctrines sur l'éducation, sinon l'expression même de ses doctrines sur la nature humaine ? S'il croit à la vertu de la discipline libérale, c'est qu'il a foi dans l'esprit humain. S'il veut que même chez l'enfant on fasse appel à la volonté libre et éclairée, c'est qu'il ne connaît pas en ce monde d'autre puissance à qui remettre la direction de l'humanité. M. Pécaut a dit : « La méthode de Marion, c'est la méthode rationaliste ». Le mot est vrai de sa philosophie autant que de sa pédagogie. Que d'autres, poètes ou métaphysiciens, se complaisent à explorer les régions vagues de l'âme où règne le clair-obscur de l'inconscient ou du subconscient, qu'ils s'exercent à entrevoir au delà des limites normales de notre vue intellectuelle des pensées

impensables, des volitions latentes et je ne sais quelles sourdes aspirations à l'être ou à l'acte, comme on constate au delà des couleurs du spectre solaire certains rayons que l'œil ne peut saisir : Marion est loin d'y contredire, et il laisse la science se faire. Mais quand il s'agit de diriger pour la vie pratique l'homme ou l'enfant, le citoyen ou le pays, il réclame la pleine lumière. Il ne connaît pas d'autre instrument que l'on puisse honnêtement manier que la conscience et la raison, pas d'autre boussole, pas d'autre criterium. Et il se défie de quiconque se défie du grand jour de la pensée raisonnable. Sans doute il ne supprime ni le sentiment ni l'imagination ; il sait le fond de tendresse que garde l'âme humaine pour l'inconnaissable ; il ne s'étonne pas qu'un moderne et très raffiné mysticisme ait pour nos esprits avides d'infini des séductions toujours renaissantes. Mais lui ne se laisse pas séduire. Vous l'avez bien vu en particulier quand il aborda, au cours de ses études sur la psychologie de la femme, le détail de l'éducation des sentiments, jusque dans la question religieuse. Il disait dans une dans ses premières leçons (14 décembre 1893) : « Mettre la morale à la base, c'est donner à la religion elle-même qui viendra par surcroît, surtout dans le cœur de la femme, son assise la plus inébranlable. Une haute moralité rationnelle garantit une religion pure, plus sûrement qu'une dévotion ardente une haute moralité. »

Il avait déjà dit, dans son livre *l'Éducation dans l'Université* : « Nulle croyance respectable n'a rien à craindre d'une éducation toute de raison et de liberté ». Et ailleurs : « Il est très vrai que la morale étant la fleur de la culture, pour être enseignée dans la perfection doit l'être avec toute l'âme, disons-le sans hésiter, avec une chaleur religieuse, puisque aussi bien elle est la religion même dans ce qu'elle a de plus pur [1] ».

Ce rôle souverain qu'il assigne à la morale est un des traits dominants de sa pensée. Marion a été chez nous dans l'enseignement populaire de la philosophie un des premiers qui ont déplacé l'axe. Ce qu'il a trouvé au fond de la nature humaine, ce n'est pas un problème essentiellement intellectuel, c'est un problème pratique. Il importe de savoir, mais combien plus de vouloir !

1. *De l'Ecole au Régiment* (*Revue Bleue*, 7 septembre 1895).

Autant l'ancienne philosophie semblait compter sur les raisonnements, autant celle-ci reporte ses exigences du côté de l'énergie volontaire, de qui seule dépend le salut. A la formule cartésienne toujours vraie : *Je pense, donc je suis*, Marion ajoutait volontiers avec ses maîtres Renouvier et Secrétan : *Je veux, donc je suis*. Il ne le dissimule pas : sa doctrine en morale et en éducation, c'est la doctrine de l'effort. Il n'a même pas consenti, comme des esprits distingués le lui suggéraient, à remplacer ce mot un peu rude par celui plus français d'honneur, de dignité, de générosité [1]. Il souriait quand on lui parlait de ses tendances optimistes : « Non, disait-il en empruntant à un psychologue anglais un mot qui finira peut-être par passer dans la langue, non, ce n'est pas de l'optimisme, c'est du *méliorisme :* nous ne disons pas que tout est bien, nous disons que c'est notre devoir de tendre à ce que tout soit mieux. »

Il n'y a qu'une conclusion à la longue et pourtant si incomplète étude que nous venons de faire. Tous les amis de l'éducation française doivent souhaiter qu'il survive ici quelque chose, et le plus possible, de l'esprit de Marion. C'est aussi mon vœu le plus cher. La seule promesse que je vous apporte est de vous faire souvent ressouvenir de lui. Etre un fidèle continuateur : mon ambition ne va pas au delà.

Il me semble en effet, laissez-moi vous le dire, que je supplée un absent, que je fournis de mon mieux, à la place de l'ami prématurément frappé, la fin de carrière qui semblait, à vues humaines, lui appartenir. Nous nous connaissions, lui et moi, depuis le jour où, dans cette vieille Sorbonne, nous nous étions trouvés côte à côte aux épreuves de l'agrégation de philosophie. Depuis son retour à Paris, depuis son entrée au Conseil supérieur, j'avais le droit de voir en lui un frère d'armes, puisque jamais, nulle part, il ne m'avait refusé son concours, puisqu'en toute occasion il avait, avec plus de hardiessse que personne, défendu publiquement l'œuvre scolaire dont il traçait ici la haute théorie, tandis que j'en poursuivais ailleurs l'obscure et laborieuse application. Soldats de la même cause, le plus jeune des deux, et de combien le meilleur,

---

1. Raymond Thamin, *Revue de Métaphysique et de Morale*, novembre 1895.

est tombé le premier ; l'autre a sollicité l'honneur de relever le drapeau, sans se demander s'il lui serait donné de le tenir aussi haut. Ceux de qui dépend la décision à la Sorbonne et au ministère n'ont pas dédaigné ce bon vouloir d'un vétéran. Et c'est ainsi que vous me voyez devant vous, professeur quelque peu extraordinaire, je le sens, profondément touché de la marque de sympathie donnée en ma personne à la grande armée de l'enseignement primaire, effrayé, mais heureux, de n'avoir d'autre tâche ici que de vous parler à cœur ouvert des choses dont j'ai le cœur plein, — avec un seul regret enfin, s'il faut le dire, celui de quitter la maison où j'ai longtemps travaillé au moment même où y arrivait le ministre qu'entre tous j'aurais été heureux de servir et sous qui j'aurais cru revivre les jours de Jules Ferry.

Pour vous, messieurs, je n'ai qu'un souhait à former : puisse l'accord, l'identité d'inspiration qui vous apparaîtra dès l'abord entre le professeur d'hier et celui d'aujourd'hui vous aider à ne pas remarquer que tout, hormis cela, diffère !

Peut-être le sujet du cours de cette année[1] vous semblera-t-il indiquer que nous substituons tout de suite d'autres préoccupations à celles que savait vous faire partager ce sagace et fin psychologue. Eh bien, non ! Au vrai, c'est encore une idée de lui qui nous inspire, celle même qui, vous l'avez vu, lui était chère entre toutes : la solidarité sociale.

C'est une idée qui a singulièrement grandi, messieurs, depuis le jour où Marion l'introduisait en Sorbonne, et elle grandira encore. De tous les sentiments nouveaux qui ont germé en silence depuis une ou deux générations au fond de la conscience publique, et dont l'éclosion un de ces jours étonnera ceux qui n'ont rien appris, n'ayant rien observé, le plus fort et le plus profond, sans doute, c'est le sentiment du devoir social, disons mieux, de la dette sociale qui pèse sur chacun de nous, et dont pendant longtemps nous semblions n'avoir pas plus conscience que de la pression de l'air qui nous enveloppe.

Vous avez entendu, messieurs, il y a quelques jours, quel lan-

1. Ce sujet est le suivant : « Du rôle social de l'éducation dans une démocratie ». — *La Rédaction.*

gage on a parlé aux étudiants de l'université de Paris : c'était, n'en doutez pas, le langage des temps nouveaux. Et quand le plus autorisé de leurs maîtres, avec une sincérité saisissante, est venu leur mettre sous les yeux la situation vraie de la France, burinée en ce court tableau : « Nous sommes placés entre l'espérance de réaliser la justice dans nos lois et dans notre société par la raison généreuse, — et la crainte que les passions des uns, l'indifférence des autres nous précipitent dans des abîmes inconnus ou nous ramènent aux trop connus vieux abîmes, » à ce moment, vous avez entendu frémir cette jeunesse, heureuse d'être si bien comprise ou devinée, fière de cette mise en demeure. La virile apostrophe du maître n'était pas finie qu'elle était couverte, faut-il dire par les applaudissements? non, mais par un solennel engagement d'y faire honneur.

Si telles sont aujourd'hui les dispositions et des maîtres et des élèves, comment le contre-coup ne s'en ferait-il pas ressentir dans les questions d'éducation? Il y a désormais un aspect social même de la pédagogie. On voit s'y dessiner aussi bien qu'en philosophie, non moins que dans l'ordre économique et politique, un mouvement qui tend à reviser de très près les titres de l'individualisme. Nous n'avons pas peur de cet examen. L'individu pris en soi n'a jamais été notre idole, et il ne nous coûte pas de convenir que le droit abstrait de l'individu n'est pas la fin dernière de la société, la raison unique des choses divines et humaines, le terme suprême de la pensée et de l'action.

Ce n'est pas un socialiste contemporain, c'est Spinoza, — et un des philosophes de cette maison a bien fait de le dire à un auditoire populaire, — c'est Spinoza qui assignait déjà pour objet aux méditations du philosophe non pas seulement de l'élever, lui, à la pleine dignité de ce qu'il nomme « la nature humaine supérieure », mais de travailler à « l'établissement d'une société telle (ce sont ses propres paroles) que le plus grand nombre puisse parvenir facilement et sûrement à ce degré de perfection [1] ». Comment pourrions-nous, en plein courant démocratique, répudier l'idéal que le penseur solitaire osait faire entrevoir aux vieilles monarchies?

1. Cité par M. G. Séailles dans sa conférence *La philosophie et l'éducation du peuple*, faite le 11 avril 1896 à l'Union pour l'action morale.

Parlez-nous donc en toute confiance et de justice sociale, et d'amélioration indéfinie des conditions de la vie humaine, et de devoirs nouveaux et de nouvelles aspirations qui nous élèveront à des formes plus complètes de socialité, à quelque chose de plus humain encore et de plus beau, s'il se peut, que la charité évangélique et que la fraternité républicaine. Nous ne crierons pas au blasphème, car nous savons l'âme humaine plus large que toutes les religions et plus profonde que toutes les philosophies.

Hommes d'éducation, nous avons toujours été plus ou moins des idéalistes. Et de tous les rêves dont nous aimons à nous enchanter, celui d'une société meilleure est, depuis Platon, notre rêve favori. L'habitude de vivre avec les enfants est cause, sans doute, qu'en imagination nous sommes d'un bon quart de siècle en avance sur les gens raisonnables. Albert Dumont l'a si bien expliqué : « L'avenir, disait-il, c'est notre raison d'être à nous : c'est pour l'avenir que nous travaillons, c'est sur l'avenir que nous marchons les yeux fixés ». Aussi quand nous entendons un noble cœur comme ce William Morris, par exemple, qui vient de mourir, s'écrier : « J'affirme que tout ordre social qui ne tend pas de toutes ses forces au plus grand bien de tous ses membres doit être remplacé par un autre qui du moins essaie de le faire », notre premier mouvement n'est pas de prendre nos sûretés contre les imprudences que peut recéler cette formule. Notre premier mouvement serait plutôt d'acquiescer au sentiment qui la dicte.

Mais à une condition.

A condition que cette justice nouvelle ne soit pas faite d'injustices, ni cette égalité d'égales servitudes, ni cette grandeur de la société à venir de l'avilissement des personnes, ni cette conscience sociale de la suppression de nos consciences d'hommes. Demandez-nous tous les sacrifices, excepté celui de notre honneur. Notre honneur est de garder avec un soin jaloux un certain nombre d'idées que nous n'avons pas faites, qui nous sont venues du fond des siècles, lentement formées du plus pur de la pensée humaine : l'idée de notre liberté et de notre responsabilité, l'idée du droit et du devoir personnel, l'idée du travail et de sa dignité, l'idée de famille et l'idée de patrie, deux images sacrées sans lesquelles nous ne pourrions pas vivre, l'idée d'une société politique fondée sur la souveraineté nationale et régie par la loi, l'idée du libre

examen qui crée la science et du progrès fils de la science, l'idée d'un au-delà indéfini qui s'étend devant nous, individus, comme devant nous, sociétés, et qui incite à un effort sans cesse renouvelé vers un idéal sans cesse agrandi toutes les meilleures énergies de notre nature. C'est là notre trésor. Nous ne consentirons pas à le déposer au bord de la route sous prétexte de l'échanger demain contre un plus beau.

Nous savons bien que toutes ces notions à la fois morales et sociales dont vit l'humanité et qui font la civilisation, nous savons très bien qu'elles ne sont pas arrivées à une forme parfaite et immuable : elles continueront à se modifier, pour s'accroître. Accroissez-les donc si vous le pouvez, mais ne commencez pas par en faire table rase : la table rase, c'est la barbarie.

Dans le livre d'or de l'humanité, il reste, nous n'en doutons pas, bien des pages blanches sur lesquelles viendront s'inscrire, de siècle en siècle, des vérités encore inconnues. Est-ce une raison pour en déchirer les premiers feuillets, ceux où nous lisons couramment, ceux qui nous donnent la clef du poème tout entier? Nous voulons bien apprendre des leçons nouvelles, mais non pas désapprendre les anciennes. Pour épris que nous soyons du progrès social, nous n'imaginons pas qu'il faille l'acheter par une forme quelconque d'amoindrissement moral.

Nous entendons encore la voix d'un des maîtres de la génération précédente, de celui qui eut l'honneur, sous la monarchie de Juillet. d'être l'âme vibrante de la jeunesse et pendant l'empire d'être la conscience de la France muette : « Gardez-vous, — disait Edgar Quinet, et cela au temps même où il prêchait au Collège de France ce qu'il osait nommer « la guerre sacrée pour la liberté religieuse et sociale », — « gardez-vous d'abaisser le niveau moral, croyant par là rendre plus aisé l'avènement de la démocratie. L'avènement de la démocratie ne peut être qu'un nouveau progrès de l'esprit, de la civilisation, de l'ordre universel. Ou elle sera tout cela, ou elle ne sera jamais rien, ce qu'il est impie de supposer. »

Il semble que c'est une réponse à ce programme que tente de nous apporter la doctrine de solidarité esquissée par Marion. Loin d'opposer l'un à l'autre individu et société, elle nous apprend à ne plus même pouvoir séparer les deux termes, car ils ne vivent pas l'un sans l'autre. Elle nous apprend à ne plus nous représenter

la société ni comme une poussière d'atomes dispersés à l'infini, ni comme une masse amorphe où disparaissent absorbés et dissous les éléments qui la composent, mais comme une équitable et harmonique coordination d'êtres vivants en un tout qui vit, lui aussi, mais qui vit en eux, avec eux et par eux. C'est, au lieu de la solidarité subie, la solidarité voulue : il y a de l'une à l'autre toute la distance de la marche aveugle des choses à l'évolution réfléchie de la liberté. Le lien de dépendance mutuelle qu'établissent entre eux des êtres libres est un acte de sagesse et de moralité ; il suppose le gouvernement des esprits par la raison, des volontés par la justice.

C'est pourquoi le *solidarisme* (si l'on pouvait créer ce mot) répondrait, semble-t-il, à la double aspiration des éducateurs : il les convie à perfectionner la société en perfectionnant l'homme, à travailler pour la cité en travaillant pour le citoyen ; il leur montre avec une égale force les deux côtés de leur tâche non pas rapprochés par une conciliation empirique, mais fondus en une harmonie supérieure. Car enfin, bien qu'elle en soit encore à ses premiers linéaments, cette jeune philosophie sociale, — ainsi que le soutient à bon droit un homme d'Etat qui au moins aura eu le mérite de s'appliquer à la préciser avec une grande élévation morale, — c'est bien celle qui, dès à présent, oppose les digues les plus fermes à l'égoïsme de la société et à l'égoïsme de l'individu : elle dit à la société considérée comme une personne morale « qu'elle ne sera grande que si chacun de ses membres est grand lui-même, grand par l'esprit, grand par la moralité ». Et elle dit à l'individu « qu'il doit compte à la société de chacun des accroissements de responsabilité qu'il reçoit, parce qu'il est juste de rendre au trésor collectif ce qu'il n'aurait pu recevoir sans l'effort collectif[1] ».

Est-ce sur ce terrain qu'un jour s'établira définitivement la science de l'éducation ? Avec mon cher et noble devancier, je veux l'espérer. Toutefois, quant à présent, que ce mot « science de l'éducation » ne fasse illusion à personne. Peut-être promet-il plus que, pour notre part du moins, nous ne saurions tenir. Prévenons tout malentendu. On ne prétend pas faire ici de la science

1. Discours de M. Léon Bourgeois à l'Association philotechnique, 4 novembre 1894.

pure, pas même de l'érudition, encore moins un cours de sociologie. L'enseignement, comme auraient dit les anciens non sans quelque dédain peut-être, y sera essentiellement exotérique. Il ne s'adresse pas à des initiés, il s'adresse à tous ceux qui, ayant charge d'éducateurs et d'éducatrices, dans la famille, dans l'école, dans la société, jugent bon de consacrer quelques heures à mettre en ordre les principes qui les dirigent, à démêler leurs raisons d'agir, à fixer leurs préférences entre les diverses théories et les diverses pratiques, à réfléchir méthodiquement sur le but à poursuivre et sur les chemins qui y mènent.

Devant le porche de nos vieilles églises du moyen âge, on avait coutume de ménager un espace compris dans l'enceinte sacrée, mais distinct du sanctuaire, sorte de transition entre l'agitation du dehors et le recueillement du temple. C'était là que se faisaient en langue vulgaire les communications familières du clergé, là que se représentaient parfois les mystères et que parfois s'installaient les petites écoles. Cela s'appelait le parvis.

Il me semble que notre cours est un peu le parvis de la Sorbonne.

On peut parler ainsi sans craindre de rabaisser l'enseignement dont Marion a créé le type. On n'humilie pas la pédagogie en rappelant qu'elle ne peut être qu'une science d'applications, et d'applications de seconde main. *Ancilla philosophiæ*, son rôle est de suivre les autres sciences morales, et encore de les suivre d'assez loin pour ne s'engager après elles dans une voie que quand la voie, bien frayée, bien explorée, est parfaitement sûre. Elle ne s'approprie que des vérités dès longtemps éprouvées, celles qui comportent la traduction dans la langue de tous et dans la vie de tous. Car l'éducation n'est pas l'art ou le métier de quelques-uns, c'est celui que tout homme ou toute femme doit être en état d'exercer pour son compte un jour ou l'autre. C'est de plus celui qui, par ses conséquences directes, intéresse le pays tout entier, surtout un pays de suffrage universel. Double raison pour que la Sorbonne lui soit libéralement ouverte.

C'est précisément pour mettre en vive lumière cette importance sociale de l'éducation des masses populaires que Marion écrivait, il y a quelques mois, sa lettre si intéressante à Henry Bérenger [1].

1. *Revue Bleue*, 7 septembre 1895.

Il applaudissait à ces congrès qui ont essayé de secouer l'indifférence publique en représentant tout ce qui reste à faire après l'école pour que l'enfant de l'ouvrier et du paysan ne soit pas un enfant moralement abandonné. Écoutez cette dernière citation : à la sévérité du ton, vous jugerez si ce problème l'avait pris au au cœur. Il s'adresse à la jeune bourgeoisie française, lui montre qu'elle aura perdu tout droit de diriger le pays si elle ne prend pas en main cette sorte de seconde éducation de notre peuple par l'adolescence, et il ajoute :

« Mais où est-elle, cette jeunesse assez éclairée, j'entends éclairée de la manière qu'il faudrait, assez sérieuse, assez ardente (en dehors des passions confessionnelles et de l'esprit de parti) pour se dévouer à cette œuvre de solidarité? Cette élite modeste, aussi précieuse dans une nation que sont les cadres dans une armée, que faisons-nous pour la former? Combien de professeurs de lycée ont jamais pensé à ce que pourrait être la fonction sociale de ces fils de fermiers ou de propriétaires ruraux qu'ils élèvent? Qui parle à ces jeunes gens du bien qu'ils peuvent faire et se soucie de les mettre en état de le faire? Quel enfant de la bourgeoisie petite ou grande est élevé dans un sentiment suffisant de ses devoirs civiques et mis à la hauteur de ses responsabilités?

C'est qu'en réalité nous n'avons pas encore compris sérieusement que tout le problème politique et social est un problème d'éducation. Seule désormais, absolument seule, l'éducation peut tirer nos sociétés modernes des périls qui les menacent. Je ne connais personne qui n'en convienne. Mais ceux qui le savent le mieux n'y pensent jamais assez, et nous faisons tous à peu près comme si nous ne le savions pas.

L'œuvre dont l'urgence éclate aujourd'hui à tous les yeux peut être commencée dès maintenant, grâce aux instincts généreux qui, Dieu merci, surabondent en France. Mais elle ne vivra que si nous faisons en sorte que nos fils y soient mieux préparés que nous. »

Ces paroles graves, oui, graves et poignantes, ont été en quelque sorte les dernières paroles de l'enseignement public de Marion : qu'elles soient les premières du mien!

F. Buisson.

L'UNIVERSITÉ DE PARIS

Le jeudi 19 novembre a eu lieu l'inauguration de la nouvelle université de Paris. Nouvelle quoique bien vieille. L'université de Paris remonte aux lointaines années du moyen âge; elle était florissante aux XII[e] et XIII[e] siècles; c'était la mère de toutes les universités. Toute la jeunesse de l'Europe accourait vers la Montagne Sainte-Geneviève. Toute-puissante dans les luttes scientifiques et même politiques, elle avait fini par devenir peu à peu une citadelle de réaction et d'intolérance, l'ennemie acharnée de tout progrès. Puis elle a décru, s'est affaiblie, a disparu comme d'elle-même de l'horizon de l'esprit humain, jusqu'à ce que la tourmente révolutionnaire en ait balayé les derniers vestiges et le nom même.

Un décret impérial de 1808 a établi l'Université de France, qui comprenait l'ensemble de tous les établissements d'instruction sous une direction unique. L'enseignement supérieur devait être donné dans des facultés de lettres et de sciences, qui ne formaient pas un corps et n'avaient pas de relations entre elles. Elles « n'étaient guère, même à Paris, que des commissions d'examen, elles n'avaient ni caractère professionnel, ni caractère scientifique ». Peu à peu, le nombre des facultés s'est augmenté; il en a été fondé dans plusieurs villes de province. Mais elles continuaient à avoir une vie séparée, sans action les unes sur les autres, sans lien spécial avec la région où elles étaient établies, sans originalité particulière.

La loi du 11 juillet 1896 a modifié cet état de choses; elle a créé, dans chacune de nos seize académies, une université locale, corps officiel et cohérent, personne civile, apte à posséder des biens, à les gérer, à les augmenter, à en déterminer l'usage, à recevoir des dons et legs. La nouvelle université s'administre elle-même, donne à ses travaux la direction que commandent les intérêts, les tendances, les habitudes de la région dont elle instruit

la jeunesse. Insensible au premier moment, le changement qui se produira par suite de la loi nouvelle sera des plus considérables avec le temps. La décentralisation qu'elle inaugure dans le domaine de l'enseignement supérieur pourra avoir les plus heureuses conséquences pour le développement intellectuel et même industriel du pays.

Aussi l'université de Paris a-t-elle voulu célébrer cet événement par une cérémonie des plus solennelles. M. le Président de la République est venu présider en personne cette inauguration, qui a eu lieu dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne. Il était accompagné des ministres de l'agriculture, de l'instruction publique, des affaires étrangères, de la guerre, du commerce, de tous les représentants des puissances accrédités auprès du gouvernement de la République. Les anciens ministres de l'instruction publique, une délégation de l'Institut, des membres du Conseil supérieur de l'instruction publique, du Parlement, des grands corps de l'État, étaient présents.

L'hémicycle était rempli par les professeurs des facultés, des grandes écoles, des lycées; le spectacle de ces corporations universitaires en robes de toutes couleurs s'harmonisait à merveille avec les splendeurs de la grande salle, décorée par l'admirable fresque de Puvis de Chavanne. Plusieurs centaines d'étudiants garnissaient les gradins.

Des discours ont été prononcés successivement par M. Gréard, président du Conseil de l'université, vice-recteur de l'académie de Paris; par M. Alfred Rambaud, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts; par M. Pierre Baudin, président du Conseil municipal de Paris; par M. Ernest Lavisse, professeur à la faculté des lettres, et finalement par M. le Président de la République.

Tous ont été d'accord pour se féliciter de la nouvelle loi et pour prophétiser aux nouvelles universités, et particulièrement à l'université de Paris, les plus heureuses et les plus fécondes destinées. Nous ne pouvons, à notre grand regret, reproduire ici ces discours; nous nous bornerons à relever quelques-unes des paroles qui ont été dites, et qui peuvent trouver quelque application à notre enseignement primaire.

Voici un passage du discours de M. Gréard :

« Si le nom d'université a été remis en honneur, c'est qu'aucun ne pouvait traduire avec plus de précision l'idée de l'harmonie élevée qui doit présider à la direction de l'enseignement supérieur. Fortifier, étendre les intelligences, leur ouvrir de toute part des jours sur le champ des connaissances humaines, leur en faire apparaître le lien, n'est-ce pas la condition première, le fondement d'une instruction destinée à former des maîtres ou des savants et jalouse de se spécialiser avec autorité? Où une spéculation inexpérimentée, incomplète, signalait jadis la multiplicité et l'apparente incohérence des phénomènes de la nature, la science moderne découvre chaque jour davantage l'unité du principe de la vie; elle s'achemine vers ces sommets dont parlait d'Alembert et d'où l'univers apparaîtrait à l'homme comme un point unique et une seule vérité. C'est le concert de ces travaux dont tous les éléments se tiennent que représente aujourd'hui l'organisation des universités. A l'indépendance mal entendue qui isolait chaque chaire dans l'ensemble des chaires d'une faculté, chaque faculté dans l'ensemble d'un corps de facultés, a succédé l'esprit de solidarité et de cohésion personnifié par des conseils propres à chacune d'elles et par un conseil commun, où les intérêts des divers enseignements se soutiennent, s'éclairent et se pénètrent.

Ecole de culture générale, l'université est en même temps, selon le mot attaché par Victor Duruy à la plus heureuse de ses créations, une école « pratique ». Dans tous les ordres d'études, la leçon purement théorique et mentale, dont se plaignait spirituellement Claude Bernard comme d'une survivance de la scolastique, n'est plus qu'un souvenir. Point de chaire sans laboratoires. La Faculté des lettres elle-même a ses ateliers de travail, où s'élabore la critique des textes et des documents, où les méthodes se discutent. Sans doute il n'est pas donné à tous de recevoir ces enseignements. Aller à l'université, comme on dit en d'autres pays, sera toujours le privilège du petit nombre. Mais, outre qu'il n'est pas d'intérêt plus pressant pour une démocratie que de se créer des élites, le bienfait de l'éducation des facultés ne s'arrête pas à ceux qu'il touche directement. Si trop haute est la source pour que tous puissent y boire, la source répand d'elle-même sa richesse. Par les canaux qui relient entre eux les grands réservoirs de l'instruction nationale à ses divers degrés, par les maîtres qu'il crée et les livres qu'il inspire, par toutes les semences de nouveautés utiles qu'il propage, l'enseignement supérieur étend son action jusque sur l'école de village où il va porter, avec des méthodes plus simples, un savoir plus sûr et mieux approprié. Fortifié en lui-même et pour lui-même, il est le conseil de tous les autres enseignements. »

M. Gréard a terminé son discours par ces paroles :

« Comme les sciences de la nature, les sciences morales sont devenues de grandes écoles de vérité. Ce n'est pas seulement la sincérité

de leurs méthodes qui les a transformées. La matière même qu'elles embrassent se modifie. Aucun des intérêts dont nous vivons ne leur est étranger. Il y a moins de vingt ans, eût-on seulement osé prononcer en Sorbonne le nom des sciences sociales? Elles y ont maintenant leur place, et une place qui s'agrandira. Où pourraient-elles être étudiées avec plus de sérénité? La vie nous emporte; dans l'agitation qui précipite la société contemporaine, combien en est-il qui aient le loisir de méditer les questions auxquelles est suspendu l'avenir, combien qu'une éducation antérieure ait préparés à résoudre les difficultés qu'elles soulèvent? Il ne s'agit point ici de créer des doctrines d'Etat — il n'y a plus de doctrines d'Etat — mais simplement de rassembler, de coordonner les éléments d'une science, fondée sur les principes, éclairée par l'histoire, ouverte à toutes les hautes discussions, qui tienne en égal souci les conditions intangibles et les imperfections toujours revisables des sociétés humaines, propre enfin à former les idées et les mœurs d'un peuple libre qui veut rester capable et digne de l'être. »

Parlant de l'unité interne de l'université, de l'appui que se doivent les différents enseignements, M. le ministre de l'instruction publique s'est exprimé en ces termes :

« L'université moderne ne se propose pas de produire des hommes sachant tout, mais le sachant mal, des contrefaçons attardées de Pic de la Mirandole, des collectionneurs de diplômes et de parchemins; mais elle n'entend pas produire des savants asservis à une branche unique d'études. Non, car ce serait réduire l'éducation libérale par excellence à une éducation de métier, et cela au moment où, pour ceux-là mêmes qui se destinent à un métier, nous cherchons à organiser un système libéral d'éducation.

Le meilleur spécialiste sera encore celui qui mettra au service de sa spécialité des notions sérieuses sur tous les domaines voisins, une curiosité toujours en éveil, l'habitude de la méthode et le goût de la recherche, un développement d'esprit harmoniquement large, une vue philosophique de l'homme et de l'univers, enfin le sentiment que toutes les sciences tendent à une fin commune — qui sera la science. »

M. Pierre Baudin, président du Conseil municipal de Paris, s'adressant aux étudiants, leur a dit :

« L'ère nouvelle qui commence comporte de nouvelles mœurs. La démocratie parisienne est intelligente et généreuse; son contact est fortifiant; fréquentez-la davantage; mêlez-vous plus intimement à sa vie; elle vous rendra plus qu'il n'est en votre pouvoir de lui donner. A la jeunesse des écoles qui se pressait autour de sa chaire du Collège de France, Michelet a dit : « Le mal du monde est là : il y a un

abîme entre vous et le peuple! » De telles paroles seraient excessives aujourd'hui. L'abîme n'est plus qu'un fossé. Pour le franchir, il suffit des inspirations de votre cœur et du sentiment de votre responsabilité devant l'avenir. »

M. Lavisse, à son tour, s'est adressé aussi aux étudiants, et il leur a parlé de leurs devoirs. Après avoir comparé les installations misérables des anciennes facultés à la situation présente, il a rappelé que l'enseignement public a pour objet de préparer la jeunesse aux travaux et aux luttes de la vie, et il a ajouté :

« Quiconque sait, non par ouï-dire, mais par son expérience propre, que la vérité s'acquiert et comment s'acquiert une vérité, que l'erreur se réfute et comment se réfute une erreur, est affranchi des traditions et des autorités, c'est-à-dire des servitudes; il croit à l'efficacité de l'esprit, à la puissance de l'esprit, et, pour associer deux termes ordinairement opposés l'un à l'autre, il a foi en la raison. Il est donc prêt pour la vie comme il la faut vivre aujourd'hui.

Prêts pour la vie! C'est qu'en effet, messieurs, l'université entend vous élever, vous préparer, vous armer pour la vie, et il faut que vous sachiez qu'un étudiant à qui elle a donné la haute culture a des devoirs particuliers à remplir. Écoutez-moi bien. On dit que, dans notre pays, nous sommes tous égaux : ce n'est pas vrai; qu'il n'y a plus de privilège : ce n'est pas vrai; c'est une de ces vérités d'apparence qui sont pires que des mensonges, car on ne s'en défie pas, et elles vous endorment dans les sécurités fausses. Souvenez-vous que l'existence qu'il faut gagner par le travail de ses mains est inquiète, rude et souvent cruelle; vous y avez échappé par le hasard de la naissance. Vous à qui est réservée une existence plus douce, plus heureuse et plus belle, vous êtes donc des privilégiés dans notre démocratie française, et tout privilège doit se payer. Vous paierez le vôtre en employant dans votre vie, quelle qu'elle soit, l'activité d'un esprit affranchi par la science.

L'esprit scientifique n'est inutile dans aucun métier. C'est un de ses caractères de n'admettre pas *a priori* que les choses ont le droit d'être comme elles sont, ni qu'elles doivent être du jour au lendemain bouleversées de fond en comble. Il est le critique toujours présent de nos actions et de nos idées, l'ennemi des habitudes où s'émoussent les énergies et de la béatitude de ceux qui sont en possession. Il se reconnaît à ce signe : n'être point satisfait.

Si un magistrat, en appliquant la loi, la juge, et, comme il est arrivé si souvent pour l'honneur de notre magistrature, en demande la réforme, il a l'esprit scientifique. Le fonctionnaire qui, projetant pour ainsi dire sa fonction hors de lui-même, la juge et détermine en quoi il est utile au public, en quoi superflu, en quoi nuisible, a

l'esprit scientifique. Ah ! si cet esprit était plus répandu, combien de cendres tomberaient de nos foyers qu'elles encombrent !

Vous ne serez pas tous des fonctionnaires, heureusement, mais tous vous serez des membres de la communauté française. Portez dans les mêlées de notre vie sociale la liberté de votre jugement. Vous êtes affranchis par l'éducation des débris de choses mortes que tant d'hommes portent en eux et dont le poids les étouffe. Vous êtes libres et lestes : marchez ! Vous avez eu la bonne fortune d'avoir une vie mentale plus haute que celle qui a été donnée au plus grand nombre ; votre devoir, c'est d'être la conscience libre, la raison désintéressée dans les batailles des passions, de dire leur fait aux égoïsmes aveuglés et d'éclairer les revendications tumultueuses et violentes.

Ah ! mes amis, si vous voulez ! Vous êtes plus de dix mille étudiants à l'Université de Paris. Quel contingent possible de bonnes volontés largement éclairées, actives et sincères ! Nous avons besoin de vous et nous vous attendons. Nous sommes placés entre l'espérance de réaliser la justice dans nos lois et dans notre société par la raison généreuse, et la crainte que les passions des uns et l'indifférence des autres nous précipitent dans les abîmes inconnus ou nous ramènent aux trop connus vieux abîmes. Cette espérance est sublime ; cette crainte est affreuse : que deviendrait la France ? Mes amis, nous vous attendons ; si vous ne veniez pas, vous seriez des déserteurs ! »

Telle a été cette belle fête dont le Président de la République a bien montré le caractère élevé et général quand il a dit, avant de lever la séance, qu'« il avait voulu apporter, par sa présence, à toutes les universités françaises, aux lycées, aux collèges et aux plus humbles écoles de nos campagnes qui forment le grand ensemble solidaire de nos institutions d'enseignement, le témoignage des sympathies nationales ».

Après son allocution, M. le Président de la République a remis à M. Gréard les insignes de grand-croix de la Légion d'honneur, et lui a donné l'accolade, aux applaudissements répétés de ce vaste et brillant auditoire, qui se faisait vraiment à ce moment-là l'interprète de la reconnaissance de tous envers l'homme éminent qui représente si bien l'union de tous les ordres de l'enseignement public.

J. S.

M. LAVISSE ET EDGAR QUINET

Un simple rapprochement qui mérite peut-être de ne pas passer inaperçu et qu'un de nos lecteurs veut bien nous signaler.

On a remarqué les nobles et fermes paroles par lesquelles M. Lavisse, dans la séance d'inauguration de l'Université de Paris, a montré aux étudiants l'étendue de leurs devoirs et la sérieuse responsabilité qu'ils ont envers le pays.

Quel accord entre ces paroles et celles qui étaient adressées, il y a un demi-siècle, à la jeunesse par Edgar Quinet!

Voici seulement quelques passages :

Cours du Collège de France.

14 juin 1843.

J'ai commencé ce cours l'hiver dernier en prémunissant ceux qui m'entendaient contre le sommeil de l'esprit... Je dois finir par un avertissement semblable. C'est sur vous que peut se mesurer l'avenir de la France. Songez bien qu'elle sera un jour ce que vous êtes au fond du cœur en ce moment.

Vous qui allez vous séparer pour vous élancer dans différentes carrières publiques ou privées, vous qui serez demain des orateurs, des écrivains, des magistrats;... vous à qui je parle peut-être pour la dernière fois, si jamais il m'est arrivé de réveiller en vous un instinct, une pensée d'avenir, ne les considérez pas plus tard comme un rêve, une illusion de jeunesse qu'il est bon de renier sitôt que l'intérêt s'en mêle. Ne reniez pas à votre tour vos propres espérances, ne démentez pas vos pensées les meilleures... Bâtissez d'avance autour de vous un mur que la corruption ne puisse surmonter, car la corruption vous attend, au sortir de cette enceinte. Surtout veillez!

Dans ces écoles si diverses, si multipliées, vous êtes les favoris de la science comme ceux de la fortune. Tout vous est ouvert, tout vous sourit... Mais pendant que vous jouissez ainsi de vous-même tout entier, semant chaque jour généreusement dans votre pensée un germe qui doit grandir, combien d'esprits jeunes aussi, altérés aussi de la soif de tout connaître, sont contraints par la mauvaise fortune de se dévorer en secret et souvent de s'éteindre dans l'abstinence de l'intelligence, comme dans l'abstinence du corps!

Un mot peut-être eût suffi pour leur révéler leur vocation; mais ce mot ils ne l'entendront pas. Combien voudraient venir partager avec vous le pain de la science, mais ils ne le peuvent. Ardents comme vous pour le bien, ils ont assez à faire de gagner le pain de chaque jour; et ce n'est pas là le plus petit nombre, c'est le plus grand... Dans quelque voie que le sort vous jette, vous êtes les hommes de ces hommes, vous devez faire tourner à leur profit, à leur honneur, à l'accroissement de leur situation, de leur dignité, ce que vous avez acquis de lumière sous une meilleure étoile;... vous appartenez à la foule de ces frères inconnus, vous contractez ici envers eux une obligation d'honneur, qui est de représenter partout, de défendre partout leurs droits, leur existence morale, de leur frayer le chemin de l'avenir qui s'est ouvert devant vous, sans même que vous ayez eu besoin de frapper à la porte. Partagez donc, multipliez donc le pain de l'âme : c'est une obligation pour la science, aussi bien que pour la religion.

20 juin 1844.

... La génération qui vous a devancés est lasse, il faut que vous apportiez à votre tour un nouveau souffle dans le monde; et puisse cette âme généreuse que vous me montrez ne pas rester seulement dans les livres, mais entrer avec vous en possession des affaires et des choses! C'est ce que nous nous engageons mutuellement à faire quand le temps viendra pour nous... Travaillons pour que notre pays conserve et accroisse ses droits à se dire la conscience du genre humain.

Ce moment vivra toujours pour moi, messieurs, comme un souvenir et un gage de mon alliance avec la jeunesse française dans ce qu'il faut bien appeler la guerre sacrée pour la liberté religieuse et sociale. Ce n'est pas un professeur qui dit cela, c'est un ami qui qui parle à des amis.

1848.

Songez que le peuple est éternellement jeune de cœur, comme vous l'êtes aujourd'hui, et que votre alliance est le gage de toutes les autres. Rapprochez, unissez l'ouvrier le paysan, le soldat, le commerçant, le savant. Allez! répandez la concorde, l'amour, l'égalité avec l'abondance d'un cœur qui déborde.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

Rapport présenté à M. le vice-recteur de l'académie de Paris
par M. EVELLIN, *inspecteur d'académie.*

MONSIEUR LE RECTEUR,

J'ai l'honneur de résumer pour la troisième fois, depuis 1894, les vues de mes collègues de l'académie de Paris sur l'enseignement de la morale dans nos écoles, et je voudrais, à cette occasion, vous soumettre les réflexions que m'a inspirées la lecture attentive de leurs rapports.

En dehors de quelques réserves qui ont leur raison d'être, et peuvent paraître, à certains égards, justifiées, on voit dès maintenant les meilleurs esprits se rallier, peu à peu, à cette pensée que la morale, telle qu'il faut l'enseigner dans nos écoles, n'est pas une science, mais une culture rationnelle et méthodique de la volonté. Il ne s'agit pas, pour l'instituteur, de classer des faits ou de définir des idées; il faut qu'il éveille dans les âmes la passion du bien; il faut qu'il y fasse passer un souffle vivifiant de générosité et d'amour idéal qui les tienne hautes, s'il se peut, au-dessus des vulgarités de l'existence et des misères de l'égoïsme.

Cette conception tend à devenir de plus en plus familière à ceux qui ont pour mission de l'appliquer, et, parmi tant d'autres témoignages, je n'en voudrais pour preuve que l'hommage rendu à leur bon vouloir, dans l'un des plus importants départements de l'académie, par mon honoré collègue de la Marne. « Les rapports de MM. les inspecteurs primaires, écrit M. Cornet, sont unanimes à constater le zèle avec lequel les instituteurs sont entrés dans la voie nouvelle. Si tous n'ont pas réussi à donner à leur enseignement cet accent persuasif, cette chaleur communicative si propres à en assurer le fruit, les plus modestes ont montré à cet égard une bonne volonté louable, qui n'est pas sans avoir agi sur le cœur comme sur l'esprit des enfants confiés à leurs soins. »

A un autre point de vue, M. l'inspecteur d'académie de l'Oise

insiste, comme nous l'avions fait nous-même, l'an dernier, sur la continuité nécessaire à l'œuvre d'une éducation solide, et il se félicite de voir, en dehors des leçons spéciales, les instituteurs de son département profiter des divers exercices de leur programme pour travailler à la formation des jeunes esprits. « On peut dire — je cite ici textuellement — qu'aujourd'hui la culture de la volonté pénètre tout l'enseignement de l'école, et qu'à l'école l'enfant vit, dans le milieu d'une atmosphère morale, qu'il respire comme l'air qui l'enveloppe. »

Il va de soi que cette action continue doit rester discrète. On observe, dans certaine circonscription, que l'abus est facile, et que faire de la morale à propos de tout c'est la rendre fastidieuse. Nous n'en disconvenons pas, et nous croyons que le zèle, en toutes choses, doit être tempéré par le tact. Ce correctif, déjà indiqué l'année dernière, s'impose au bon sens. Est-ce à dire pour cela qu'il faille se priver d'une pensée émouvante, d'une citation naturellement amenée, d'une exhortation rapide et chaleureuse, si l'on sent, surtout, que les esprits sont disposés à la recevoir? On paraît craindre la confusion des genres : « La lecture doit rester une lecture; l'histoire, une leçon d'histoire ». Fort bien, mais pourquoi, de temps en temps au moins, la lecture n'aurait-elle pas pour objet un récit propre à élever l'âme? Pourquoi, à propos d'une leçon d'histoire, le maître se refuserait-il le droit d'intervenir ici ou là, et de jeter quelques courtes réflexions dans le mouvement des faits, pour exalter le dévouement ou flétrir le crime, surtout heureux? La morale, à vrai dire, n'est ni un *genre* ni un *exercice* comme les autres; elle représente à elle seule *l'éducation tout entière*, et doit être, dans la variété des genres et des exercices, le souci constant de ceux qui se rendent compte de son rôle et en ont mesuré l'importance.

On admet assez généralement que l'enseignement de la morale n'est fécond que par une certaine continuité, et aussi par la chaleur d'âme et l'accent persuasif de ceux qui le donnent; mais ce dernier point n'est pas sans donner lieu à quelques difficultés et sans appeler quelques explications précises. « N'est pas éloquent ou inspiré qui veut, objectent quelques instituteurs, et ce n'est ni à jour ni à heure fixe que se commande l'émotion. » Sans doute; aussi avions-nous pris soin de la demander à une préparation

sérieuse d'abord, ensuite à tout un ensemble de lectures et de réflexions faites à la fois par le maître et les élèves. Il ne sera pas superflu, sans doute, de revenir en quelques mots sur ces conditions d'une leçon attachante et fructueuse.

Voici comment je l'imagine :

a) Quelques définitions d'abord, très simples et très nettes, pour éclairer le sujet, puis une maxime qui le résume et soit comme le centre lumineux d'où tout part, où tout aboutit;

b) Il faut expliquer cette maxime, et, comme elle est générale, en présenter les diverses faces. De là, l'utilité d'exemples qui en montrent les applications diverses, et de récits qui en fassent comprendre la beauté;

c) Viendrait ensuite la lecture de quelques lignes éloquentes et choisies d'avance, le commentaire animé de quelques belles strophes poétiques, appropriées au sujet. Rien ne nous semble mieux fait pour élever l'âme et donner de l'élan à la volonté.

En deux mots, la maxime frappe l'esprit; le récit l'éclaire et l'attache; la lecture, surtout si elle est faite avec accent, est l'expression idéale et parfaite des sentiments élevés, des mouvements généreux qu'auront inspirés maxime et récits.

Nous croyons que l'ordre proposé est fondé en psychologie, et a sa raison d'être dans les lois mêmes de notre nature. Pour s'en rendre compte, il suffit de s'observer. Qu'une grande pensée nous ait touchés, qu'un récit nous ait vivement émus, il se produit aussitôt, dans le fond mystérieux des puissances de l'âme, je ne sais quelle douce et forte attraction vers la beauté morale, devenue un moment visible. On voudrait agir, on voudrait se prouver à soi-même qu'on est capable aussi d'héroïsme. C'est l'heure de la « grâce », heure entre toutes favorable, où l'âme est toute aspiration et toute prière. Il faut en profiter. Il importe que l'enfant, en qui le désir du bien est encore confus, mais réel, fasse, dès qu'il le pourra, l'acte d'amour d'où dépend toute l'efficacité de l'enseignement moral, et qui, répété, l'inclinera naturellement au devoir; mais où trouver la formule d'un pareil acte? L'enfant, si vive que soit son émotion, en est incapable; le maître ne peut espérer la rencontrer toujours. Quoi de plus naturel, alors, que de se mettre en communication avec le génie, et de lui deman-

der un moyen de traduire les sentiments obscurs qu'éprouve, sans pouvoir s'en rendre compte, une conscience rudimentaire? L'enfant, au travers des citations émouvantes et bien comprises de son maître, retrouvera une pensée analogue à la sienne, mais plus précise, plus vibrante et plus haute. Il se sentira soulevé par elle, il s'y attachera de tout son cœur.

Croit-on maintenant que l'instituteur soit fondé à dire que sa mission est au-dessus de ses forces? Sans doute, « l'Esprit souffle où il veut », mais il souffle presque toujours là où il rencontre, avec une préparation sérieuse, l'amour sincère du bien moral. Comment! l'instituteur aurait lui-même donné sa forme à la maxime qu'il veut graver dans les esprits, il aurait présenté des exemples, exposé des faits, conduit les enfants qui l'écoutent à travers les détails de récits émouvants, et il ne serait pas ému! Supposons-le un moment. Ne pourra-t-il au moins faire comprendre — ne fût-ce que par l'accent qu'il saura y mettre — le sens des lignes éloquentes, des vers fortement frappés qu'il aura choisis pour résumer sa pensée, et qui seront comme la prière naturelle de toutes les âmes unies en une même aspiration à celle de l'orateur ou du poète qui parle pour tous?

Sans doute, il importe, si l'on veut atteindre le but, que rien ne soit laissé au hasard dans la préparation de la leçon. Il conviendra même d'en marquer brièvement, mais avec précision, les moments successifs ou étapes. C'est à ce point de vue que le « carnet » a son importance, mais il ne faut pas croire qu'il puisse suppléer à la chaleur d'âme et à l'action morale du maître. Il ne représente qu'un ensemble de moyens à mettre en œuvre alors que la mise en œuvre est presque tout.

Comment le composer? D'après le plan général indiqué plus haut; mais entrons dans le détail et prenons des exemples. On ne voudra pas, sans doute, traiter chaque jour un sujet nouveau. Sans parler de la somme de travail qu'imposerait au maître une telle préparation, nulle étude, dans ces conditions, ne pourrait être que superficielle. Il faut, si l'on veut créer des sentiments profonds dans l'âme de l'enfant, revenir souvent sur les idées importantes, tout en leur donnant une forme nouvelle. On peut donc poser en principe que la partie la plus notable du cours doit être consacrée à une douzaine de sujets aussi essentiels qu'intéres-

sants, et sur lesquels le maître passerait plusieurs jours et au besoin plusieurs semaines.

Il ne m'appartient pas de les désigner, et je dois, dans le plan que je me suis tracé, me borner à des considérations générales et théoriques. Je crois pourtant qu'on m'accordera que des sujets comme ceux du devoir, de la vertu, de la patrie, de l'amour filial, méritent l'attention toute spéciale de l'instituteur et doivent compter parmi les plus importants. Voyons comment il pourrait les préparer.

Le sujet du *devoir* est tout entier dans la lutte que se livrent en chacun de nous la passion et l'amour du bien. Quelques considérations très simples suffiront à l'expliquer. Puis viendrait une courte sentence. Vais-je dire : « Il faut pratiquer le devoir et lui subordonner l'intérêt? » Non, l'enfant le sait de reste, à peu près comme il sait, sans qu'on prenne le soin de le lui apprendre, qu'il faut respirer et qu'il faut vivre. Un appel direct à sa bonne volonté sera moins banal et vaudra mieux. « Enfant, sois noble par le cœur; il n'est pas de plus haute noblesse au monde », ou encore, si l'on veut fixer son attention sur une image : « Regarde l'étoile, suis le devoir ». Cette forme figurée, tout en l'intéressant, se prêtera à un développement facile et clair.

On passerait ensuite aux récits et aux exemples. Qu'on les emprunte au drame, à la légende ou à l'histoire, peu importe. La lutte entre le devoir et la passion est partout, et pour la rendre sensible, le maître n'aura en vérité que l'embarras de choisir; mais, quelque soin qu'il apporte à ne recueillir que les faits saillants, une semaine peut-être ne sera pas de trop pour donner toute sa place à cette glorification du devoir qui doit, sur le seuil même du cours et dès l'entrée, laisser une trace profonde dans les esprits.

La leçon se terminerait par la lecture de quelques-unes de ces pages émouvantes, de ces strophes d'un grand élan lyrique dont il faudrait avoir préparé avec soin le commentaire, et où gît, selon nous, presque toute la vertu de l'enseignement moral. Un morceau, le plus simple, pourrait être appris par cœur. Sur le sujet qui nous occupe, trouverait-on mieux, par exemple, que ce cantique de Jean Racine, cantique d'une vérité éternelle, et qui, entré dans la pensée, n'en peut plus sortir :

Je sens deux hommes en moi.

L'un tout esprit et tout lumière,
Veut qu'au ciel sans cesse attaché
Et des biens éternels touché,
Je compte pour rien tout le reste;
Et l'autre, par son poids funeste,
Me tient vers la terre penché!

Toujours en guerre avec moi-même,
Où pourrai-je trouver la paix?
Je veux, mais n'accomplis jamais;
Je veux, mais, ô misère extrême,
Je ne fais pas le bien que j'aime,
Et je fais le mal que je hais.

O grâce, ô rayon salutaire,
Viens me mettre avec moi d'accord,
Et domptant, par un doux effort,
Cet homme qui t'est si contraire,
Fais ton esclave volontaire
De cet esclave de la mort.

Rien ne serait plus facile que d'adapter une mélodie facile et grave à ces paroles, si elle n'existe déjà dans quelque recueil de chants destinés à nos écoliers. Et ces strophes, apprises et chantées, rappelleraient tout le travail de la semaine, évoquant le souvenir de tous les récits, de toutes les lectures qu'elles condensent et qu'elles résument.

Rien, on le comprend, n'est plus loin de ma pensée que le dessein de recommander tel récit, telle poésie, plutôt que telle autre. Le meilleur choix est celui qu'on fera soi-même. Je n'ai, en ce moment, d'autre but que celui de fournir quelques exemples, et de dire, en tout abandon, comment je voudrais m'y prendre, si j'avais le grand honneur d'enseigner la morale dans quelqu'une de nos écoles, si je pouvais me dire, non sans orgueil, que la mission m'est confiée d'appeler quelques jeunes âmes au bien.

Je craindrais de me répéter en esquissant le plan des leçons sur la patrie et sur la famille. Il me suffira de présenter quelques observations spéciales à ces deux sujets. En ce qui concerne l'idée de *patrie*, on voit d'abord, et sans qu'il soit nécessaire d'insister, combien il serait dangereux de la soumettre à une trop minutieuse analyse. On risquerait de faire naître dans

la conscience de l'enfant des inquiétudes et des doutes qu'il serait ensuite, eu égard à la faiblesse de sa raison, impossible de dissiper.

Nous avons le plus grand intérêt, au contraire, à laisser intacts dans son âme la foi aux destinées de son pays, l'amour de ses lois, le culte de ses grands hommes, le souci de ses intérêts et de son honneur dans le monde. De quel pays, après tout, peut-on dire, au point de vue philosophique et moral, plus de bien que de la France?

Peut-être ne faudrait-il pas moins de deux ou trois semaines dans l'année pour donner aux leçons sur la patrie tout le développement qu'elles comportent. En variant chaque jour récits et lectures, nous atteindrions le double but de tenir sans cesse en éveil l'attention de l'enfant, et aussi de le pénétrer tout entier d'un sentiment qui n'acquiert toute sa force que lorsqu'il a atteint, dans le cœur, des profondeurs inaccessibles à l'objection et au doute.

Sans parler des faits héroïques, des événements presque miraculeux de notre histoire, que de belles pages pourraient être lues et commentées, qu'on emprunterait à Lamartine, à Victor Hugo, Lamennais, Michelet, Musset! — Déroulède, Manuel, nous fourniraient, à leur tour, ces poésies d'une simplicité émouvante qu'on voudrait retenir, qu'on aimerait à chanter : *le Clairon*, *les Chasseurs à pied*, *le Bon gîte*, *Ils sont là*, *la Diane*, *Chanson de mort*, tant d'autres hymmes patriotiques :

Les connais-tu les trois couleurs,
    Les trois couleurs de France,
Celles qui font rêver les cœurs
    De gloire et d'espérance?
Bleu céleste, couleur du jour,
Rouge de sang, couleur d'amour,
    Blanc, franchise et vaillance.

Vive la France! O mon pays
Peux-tu connaître d'autres cris,
Peux-tu former d'autre espérance?
Que fait l'opinion qu'on a?
Il les a toutes, ce cri-là :
        Vive la France!

Comme conclusion à ces leçons sur la patrie, ne pourrait-on engager les enfants à prendre quelques résolutions excellentes, comme celle de saluer le drapeau, partout où il passe, et cela

avec des marques de respect d'autant plus grandes qu'on se trouverait dans un milieu plus indifférent, ou celle encore d'écouter religieusement et le front découvert l'hymne de la patrie, le chant national, quel qu'il soit.

Je ne veux dire un mot de la *famille* et des devoirs qu'elle impose que pour faire voir comment on pourrait tirer du drame antique ou moderne des exemples et des récits d'un vif intérêt pour la jeunesse. Je suppose qu'on ait à parler de la *piété filiale*; est-il possible de ne pas penser à Antigone, à Iphigénie, à Cordélia, qui en sont de vivantes et idéales peintures? Pour ne parler que de cette dernière, je ne vois rien de plus saisissant, dans le *Roi Lear*, que le contraste de la pauvre Cordélia, aussi aimante, malgré la persécution, que ses sœurs sont ingrates dans la faveur. Comme il sera facile de faire jaillir des malheurs tragiques du vieillard une source de saines émotions pour l'âme de l'enfant! D'abord un récit très simple et très court, pour arriver le plus tôt possible à cette scène admirable où Lear, expulsé de son palais, erre sans abri, sous une pluie glacée, dans le déchaînement de la tempête. Il faut en lire quelques fragments, *choisis avec soin d'avance :* « Tonnerre, pluie, vents, feux de la foudre, je ne vous accuse pas d'ingratitude, vous; vous ne me devez rien! Déchaînez toutes vos rigueurs; je m'offre à vous sans défense, pauvre vieillard débile et malade; je me résigne; vous n'êtes point mes filles! »

Il importe d'insister sur ce dernier trait, et, directement ou par des interrogations, d'en faire comprendre la portée.

La scène continue :

« Ingratitude filiale! N'est-ce pas mordre la main qui met le pain à la bouche? On me chasse; par une nuit semblable on me jette dehors... Dans une tempête comme celle-ci! O Régane, ô Goneril! votre vieux père vous avait tout donné, sans réserve, avec tout son cœur... Mais cette pensée va me mener à la folie... évitons-la; n'en parlons plus. »

N'en doutons pas; le commentaire de ces lignes sera ému et produira une forte impression. « Mordre la main qui met le pain à la bouche! » L'ingratitude n'apparaît-elle pas là dans toute sa noirceur?

Puis le récit continuerait, ne retenant, comme toujours, que

l'essentiel, et il aboutirait à cette scène où Cordélia, l'exilée, revient trouver son père que le malheur a plongé dans la folie. Lear dort, et sa fille, doucement, a pénétré sous sa tente.

Ici, cette interrogation: Que va-t-elle faire, enfants, notre chère Cordélia? — Se jeter au cou de son père... — Oh! non, pas tout de suite, le cœur du vieillard pourrait se briser; et puis la folie n'est pas complète; il faut craindre, n'est-ce pas, une trop forte secousse. Le mieux est qu'elle l'effleure de ses lèvres, sans l'éveiller. « O mon père chéri, que le contact de mes lèvres porte la guérison dans ton intelligence! Que ce baiser répare le mal affreux que mes deux sœurs ont fait à ta paternité sainte! »

Lear dort toujours; et Cordélia :

« Quand tu n'aurais pas été leur père, ces cheveux blancs n'auraient-ils pas dû leur imposer la pitié? Ce visage était-il fait pour être exposé aux rafales furieuses, aux terribles détonations de la foudre, aux feux croisés des éclairs? Oh! l'envoyer, en enfant perdu, lutter contre les éléments, tout seul, tête nue et sans défense! Par une nuit semblable, le chien de mon ennemi eût trouvé place au coin de mon feu... Et toi, pauvre vieux père, il t'a fallu chercher un abri dans une chétive cabane, confondu sur la paille avec les malheureux sans asile... Désolation! Si je m'étonne d'une chose, c'est qu'avec la raison tu n'aies pas aussi perdu la vie. »

Cependant le vieux roi s'éveille. Quelles sont les premières paroles qui vont jaillir des lèvres de Cordélia? Des paroles tendres, des paroles brûlantes d'affection? — Tout à l'heure, mes amis; il y a pour cette admirable fille quelque chose de plus pressé. Au roi abreuvé d'humiliations, il faut d'abord l'hommage d'une vénération émue; écoutez bien :

« Comment se trouve mon auguste souverain, comment se porte Votre Majesté? »

Le vieillard n'en peut croire ses oreilles. « C'est une âme, une âme bienheureuse », dit-il, dans un éclair de demi-lucidité. Et nous, chers enfants, ne dirons-nous pas : « C'est un ange! »

Cordélia s'est jetée aux genoux de son père pour lui demander sa bénédiction; cependant le jour se fait dans l'intelligence de Lear. « Vous allez rire de moi; mais, aussi vrai que je suis un homme, je crois reconnaître dans cette femme ma fille Cordélia.

— C'est bien elle aussi, mon père, c'est moi-même. — Alors tu ne m'aimes pas... Tes sœurs m'ont fait du mal sans motif... toi, tu as des motifs pour me haïr. — Je n'en ai aucun. »

Il sera aisé de commenter ce dernier trait et de faire voir tout ce qu'il enferme de généreuse bonté.

On me pardonnera d'avoir insisté sur un drame aussi connu. J'avais à cœur non d'en retracer les principales phases, mais de montrer comment, à l'aide de deux ou trois scènes, on peut mettre en relief les sentiments et condenser, en quelque sorte, toute l'émotion d'une pièce.

L'analyse précédente peut tenir en vingt minutes; la lecture d'un passage éloquent, de quelques beaux vers, terminerait, selon l'usage, la leçon.

Si l'on est persuadé de l'efficacité de la méthode que je propose, si l'on croit que c'est l'émotion vive et répétée qui crée peu à peu dans l'âme ce fond d'amour idéal et de vive énergie d'où naîtra la vie morale, on se demandera peut-être ce qu'il faut penser d'une méthode assez différente, mais plus d'une fois préconisée, et par de bons esprits, en vue d'atteindre le même but. Dans son rapport, plein de vues ingénieuses et de détails agréables, un de mes collègues incline à faire du procédé d'interrogation socratique le procédé même de la morale dans nos écoles. Il me paraît, malgré tout mon bon vouloir, impossible, sur ce point, de me ranger à son avis. Sans doute, la « maïeutique » est, en beaucoup de cas, fort utile. mais je ne puis me résoudre à en faire l'instrument essentiel, le procédé fondamental, lorsqu'il s'agit de la culture de la volonté. La volonté est toute dans l'énergie, et ce n'est pas le discernement plus ou moins exact de certains détails qui créera le trésor d'énergie dont nous avons besoin et qui est indispensable à l'entraînement moral.

Je ne veux rien dire des cas où Socrate a fait servir la « maïeutique » au sophisme; mais, d'ordinaire, se propose-t-il autre chose, en interrogeant, que de mettre un détail en lumière et de dévoiler une erreur?

La « maïeutique » toutefois ne saurait être tout à fait exclue de l'enseignement de la morale, et, au terme de ce long rapport, je demande à indiquer d'un mot la place qui, à mon avis, doit lui revenir.

En premier lieu, la morale, même enfantine, ne me paraît pas complète sans une ébauche de casuistique. Rien n'est si simple, assurément, que de distinguer le devoir de l'intérêt. Il est autrement difficile, dans le conflit des devoirs entre eux, de démêler le plus important, et d'apercevoir nettement la voie à suivre. La « maïeutique », de l'aveu de tous, sera alors très utile pour débrouiller l'écheveau complexe des prescriptions qui se heurtent. C'est à elle qu'il faudra s'adresser pour éclairer et rassurer les consciences, et, si l'on veut former des esprits justes, on ne saurait en user trop tôt.

Il importe aussi de préserver les enfants de quelques illusions trop faciles. Toute vertu semble doublée d'une image trompeuse, qui emprunte ses traits, mais est précisément son contraire. Il y a un faux patriotisme, un faux courage, une fausse amitié, un faux point d'honneur, une fausse générosité. Or partout, mais de préférence dans un pays de mode et de préjugés comme le nôtre, il faut opposer fortement le vrai au faux, la réalité au mensonge. Le maître qui, dans une étude sur le courage, par exemple, ou sur le patriotisme, tracerait deux portraits différents, et exercerait ses jeunes auditeurs à désigner le seul où se rencontrent des éléments véritablement moraux, ferait l'œuvre la plus intéressante et la plus utile.

Ces réserves faites, je suis persuadé que la méthode d'entraînement est la seule qui proportionne le moyen à la fin. Moraliser, c'est élever l'âme et fortifier la volonté. Sans doute, la tâche est aussi difficile que la mission est belle. Il faut prévoir bien des imperfections, bien des tâtonnements au début; mais il m'est impossible de ne pas espérer, si l'on marche sans temps d'arrêt ni déviation dans cette voie. J'imagine même que l'enseignement s'améliorera plus tôt qu'on ne croit, plus tôt que ne le croient les plus confiants de ceux qui le donnent.

Rien ne se fait dans la nature que *rationnellement* et *progressivement*. A toute œuvre durable, ces deux conditions sont nécessaires.

Veuillez agréer, etc.

F. Evellin,
Inspecteur d'académie.

Paris, 25 octobre 1896.

LA CORRESPONDANCE GÉNÉRALE

DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE

[Nous avons reproduit, en novembre 1892, la lettre adressée à M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique, par M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, et la réponse de M. Léon Bourgeois, qui ont servi de préface au premier numéro de la *Correspondance générale de l'instruction primaire*. Maintenant que ce journal, « intermédiaire libre entre les autorités scolaires, les familles et les membres de l'enseignement primaire public et privé », cesse de paraître à la suite de la retraite de M. Buisson et de sa nomination à la Sorbonne, nous reproduisons les paroles d'adieu que M. Buisson vient d'adresser, dans le dernier numéro, à ses lecteurs et à ses collaborateurs. La collection des quatre années de la *Correspondance générale* restera comme un des monuments les plus intéressants de cette période de formation pendant laquelle, d'un commun accord, les membres du personnel enseignant primaire et leurs chefs ont cherché leur voie en s'orientant toujours vers le mieux, et un éloquent témoignage de l'esprit de liberté et de confiance dans la nature humaine qui n'a cessé d'animer les créateurs de notre nouvelle organisation scolaire. — *La Rédaction.*]

A nos correspondants : Paroles d'adieu.

Avec cette livraison, qui termine sa quatrième année, la *Correspondance générale* cesse, comme nous l'avons annoncé, sa publication.

Nous ne pouvons laisser disparaître ce modeste bulletin d'études sans exprimer publiquement notre gratitude à tous ceux qui lui ont permis d'exister.

Tout d'abord au ministre de l'instruction publique qui a donné aux personnes et à l'idée cette insigne marque de confiance de laisser tenter publiquement un essai qui à certains égards pouvait passer pour compromettant. De bons esprits en jugeaient ainsi, non par peur ou pusillanimité, mais faute simplement de connaître assez à fond le public primaire. Ils jugeaient avec raison que l'administration, par ce libre commerce avec tous, s'exposait à mainte surprise, peut-être même à plus d'un accident. Supposez, disaient les uns, une conspiration de silence pour toute réponse à votre appel; supposez, disaient les autres, un flot de réponses

désordonnées, amères ou violentes. Quelques-uns craignaient l'excès de docilité, presque d'obséquiosité.

Aucune de ces craintes n'a prévalu dans l'esprit de M. Léon Bourgeois sur le grand intérêt qu'offrait la tentative : il comptait sur le bon sens et sur le bon cœur du personnel primaire pour répondre sérieusement à un appel sérieux.

En même temps qu'au ministre d'alors et à ses successeurs qui, depuis, nous ont continué la même autorisation, nous devons des remerciements aux membres du comité de rédaction. Dès la première heure, nous avons trouvé en eux des répondants qui n'ont pas hésité à partager avec l'éditeur et avec le principal rédacteur de cette petite feuille la responsabilité morale de l'entreprise.

Nous ne saurions dire quelle est en particulier notre dette de reconnaissance envers le président du comité. L'Université tout entière est habituée à voir M. Gréard mener de front, et chacune avec tout le soin qu'elle réclame, les plus grandes affaires et les plus humbles. Nous n'apprendrons rien à personne en disant qu'une fois de plus nous l'avons retrouvé ici donnant, sans compter, son temps, son attention et ses conseils.

Il ne nous est pourtant pas possible de taire tout ce que ces quatre ans de présidence ont ajouté à nos sentiments de respect et de gratitude. Avec cette infinie délicatesse qu'il appelle de la probité, M. Gréard a été pour la direction de cette feuille obscure ce qu'il est partout. Quel que soit le mandat qu'il accepte, il ne sait pas le remplir à demi. Et tel les instituteurs l'ont vu à plusieurs reprises, à Paris et au Havre, présidant leurs grands congrès non comme un juge suprême, avec le détachement d'un esprit qui se réserve, dans une sérénité faite d'indifférence, mais comme un chef qui ne sépare pas d'eux, qui les aime, qui reçoit le contrecoup de toutes leurs émotions, qui voyant de plus haut aperçoit de plus loin qu'eux le danger, s'inquiète de toute erreur et prend à cœur, plus sagement, peut-être, mais aussi vivement qu'eux, leurs droits et leurs devoirs, tel nous l'avons vu dans une sphère plus étroite, nous prouvant sa bienveillance avant tout par sa vigilance, lisant les épreuves de chaque numéro, dirigeant lui-même, aussi souvent qu'il le fallait, les réunions du comité, et démontrant par son exemple qu'au moins dans l'Université l'esprit le plus foncièrement libéral peut s'allier à l'exercice de la plus haute autorité.

Enfin nous remercions nos correspondants, membres de l'enseignement public ou de l'enseignement privé, professeurs, instituteurs, chefs d'institution, tous ceux qui nous ont adressé leurs communications, se sont fiés à nous, soit pour engager un débat, soit pour y intervenir, avec l'espoir de garder leur indépendance et leur franc-parler. Cet espoir n'a pas été déçu, puisque ni dans le choix des sujets, ni dans l'insertion des articles, ni dans les conclusions du débat, le comité ne s'est jamais substitué aux correspondants eux-mêmes. Sur presque toutes les questions traitées dans ce journal depuis quatre ans on trouvera constamment exprimés, l'un à côté de l'autre, l'avis de l'administration et l'avis contraire. Ceux mêmes qui en ont douté conviendront de bonne grâce aujourd'hui que nous n'avons été ni organe officiel ni organe officieux.

Qu'il nous soit permis de confesser, en écrivant la dernière page de la *Correspondance générale*, l'ambition que nous avons eue et que nous espérons voir réalisée : c'est que, partisan ou non de nos institutions scolaires, adversaire ou ami de l'école laïque, Français ou étranger, nul ne pourra feuilleter ces quatre petits volumes sans en emporter de l'estime pour le personnel de l'enseignement primaire. Pour tout lecteur impartial, ce qui se dégagera de toutes ces contradictions de détail franchement avouées, de cette mêlée d'opinions et de cet effort de tant d'esprits en pleine activité, c'est une impression générale de sérieux, de conscience, de dignité, de foi au devoir et de naïveté généreuse qui fait qu'on les aime et qu'on les honore, ces fils du peuple éducateurs du peuple.

Nous n'ignorons pas — et la collection de la *Correspondance* le prouverait — qu'il reste et dans nos institutions et dans notre législation et dans notre régime financier de véritables lacunes, des *desiderata* sur lesquels le corps enseignant dit parfois sa pensée avec l'amertume de ceux qui attendent trop longtemps. Mais ce qui n'a pas été fait en quinze ans le sera en trente, s'il le faut. Qu'importent les détails et les péripéties de la lutte ? Un obstacle franchi est si vite oublié ! Que de conquêtes faites depuis vingt ans dont nous ne nous apercevons même plus !

L'important est de marcher, et nous marchons. La *Correspondance générale* aura, dans sa faible mesure, marqué une des étapes. Elle sera bientôt dépassée. On peut dire qu'elle l'est déjà.

Le régime de liberté est chose si naturelle, si saine et si légitime qu'il suffit d'y avoir goûté pour n'y pouvoir plus renoncer. Les habitudes de franche discussion ont fait dans notre monde universitaire, à tous ses degrés, de tels progrès depuis quelques années que nul ne songe plus à s'en alarmer ni même à les remarquer. Tout le mérite de la *Correspondance* a été d'y associer publiquement des personnes appartenant à l'administration. Sa disparition ne laisse aucun vide ni du côté de la presse, ni du côté de l'administration. Tous les journaux scolaires et même les meilleurs des Bulletins départementaux s'ouvrent de plus en plus largement à la controverse approfondie et courtoise entre gens du métier, quel que soit leur grade. Et quant à l'administration, celle d'aujourd'hui est la même que celle d'hier, aussi fermement résolue au progrès, aussi pénétrée de l'esprit de liberté, aussi désireuse de provoquer cet essor des initiatives individuelles sans lequel l'enseignement laïque ne saurait vivre et grandir. C'est l'honneur des institutions républicaines, en matière d'enseignement tout d'abord, qu'aujourd'hui les personnes peuvent changer sans que rien change de ce qui doit durer au-dessus d'elles.

Aussi est-ce avec confiance que nous prenons congé de tous ceux qui se sont associés à notre initiative. Eux et nous, nous ne regretterons pas d'avoir fondé la *Correspondance générale*, si nous pouvons croire qu'elle a eu, en somme, son moment d'opportunité.

F. Buisson.

TROIS SEMAINES A LONDRES

(IMPRESSIONS DE VOYAGE)

Le 6 septembre dernier, une petite colonie française débarquait en Angleterre, attirée par l'offre de l'Association franco-anglaise *(Franco-English Guild)* qui, moyennant une somme modeste, y avait organisé un séjour de trois semaines. La petite troupe se composait de dix-sept personnes : une directrice d'école normale, une directrice d'école communale, plusieurs dames professeurs de lycées, trois dames des maisons d'éducation de la Légion d'honneur, des dames professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures, une maîtresse adjointe d'école communale. Nous appartenions à différentes parties de la France et aux divers degrés de l'enseignement; les unes parlaient un peu l'anglais, les autres n'en connaissaient pas un mot; toutes, laissant à leur guide, miss Williams, les soucis du voyage, ne songeaient qu'à en jouir pleinement.

Pour épargner le temps et les forces, il importait que notre résidence fût au centre même de Londres; c'est là, en effet, à Brunswick Square, dans un quartier tranquille et aéré, qu'on nous établit. Le *Art students' Home* devint, grâce à l'habile direction et à la bonté de Mrs Malone, un confortable et plaisant « home » pour la colonie.

La première chose à voir quand on est à Londres, c'est évidemment la ville elle-même. Y conduire une bande d'étrangères comme la nôtre n'était pas sans difficultés et même sans danger. Les distances sont telles qu'il ne peut être question de promenades à pied comme à Paris; ce sont toujours omnibus et chemins de fer qu'il s'agit d'attraper au passage, bien que les annonces empêchent d'en apercevoir la destination; pour plus de sécurité, notre conductrice s'adjoignit une jeune Anglaise, habitant Londres, dont nous n'oublierons ni l'intelligence ni l'amabilité; grâce à nos deux vigilantes gardiennes, nous avons parcouru sans accident l'immense ville et nous en sommes revenues au complet.

Les principaux monuments : la Tour, Westminster, Saint-Paul, le Palais du Parlement, les Law-Courts, le Temple; les grands musées : British Museum, National Gallery, Kensington Museum; les jardins : Hyde Park, Jardin zoologique, Saint-James's et Regent's Park, voire même les docks St-Katharine, ont été soigneusement visités. Nous ne nous flatterons pas de connaître Londres, alors que les habitants ne s'y dirigent, en dehors de leur quartier, qu'avec l'aide de cartes ou des policemen; toutefois, comme nos conversations avec des Anglais nous l'ont prouvé, nous y avons vu, non seulement ce que les Londoniens en connaissent en général, mais encore bien des choses intéressantes que beaucoup ignorent; et, grâce à des amis, nous les avons vues de manière à en garder un souvenir durable. Tous, en effet, s'efforcent de nous rendre service : les uns viennent dans une conférence ou une causerie nous expliquer ce que nous allons visiter le lendemain, d'autres se font nos guides, et, par leur compétence, nos excursions deviennent à la fois plus rapides et plus profitables. Un membre de la Société du Jardin zoologique nous en fait voir les richesses; c'est à lui encore que nous devons une visite à l'ancienne église des Templiers, qui ravit les artistes de la colonie, et une autre au Palais de Justice où nous apercevons juges et avocats coiffés de la traditionnelle perruque blanche. Westminster nous est montré par un jeune clergyman attaché à cette église; au British Museum, la salle des manuscrits et la bibliothèque, ordinairement fermées au public, s'ouvrent pour nous; et, à l'hôpital de femmes, le seul au monde entièrement administré par des femmes, c'est guidées par les docteurs et chirurgiens elles-mêmes que nous parcourons les différents services. Dès la réouverture du Lyceum, grâce encore à des amis complaisants, nous pouvons applaudir Irving et Ellen Terry dans *Cymbeline*. On comprendra qu'après tout cela, nous connaissions assez Londres pour désirer le revoir à loisir et oser maintenant nous y risquer seules.

C'est par le mauvais temps que nous l'avons vu : une pluie presque continuelle, une boue épaisse, une fumée de charbon de terre qui donne aux maisons une teinte noirâtre ne nous permettent pas d'en parler comme d'une ville jolie et agréable; mais c'est sûrement une ville très intéressante que l'on ne peut voir

sans émotion. L'étendue extraordinaire de cette géante qui s'accroît chaque jour frappe tout d'abord, et on ne peut la parcourir, surtout le quartier commerçant par excellence, la Cité, sans être fortement impressionné par la vie intense et affairée qui l'anime. La lutte pour la vie apparaît là plus qu'ailleurs dans toute son ardeur et sa dureté : de la cave au grenier, les maisons sont transformées en magasins; dans les rues, partout des gens qui se hâtent, l'air grave, s'entre-croisant sur les trottoirs encombrés, pendant que les voitures s'élancent sur la chaussée, si nombreuses et si serrées qu'un piéton ne pourrait s'y engager sans danger, si le policeman attentif, d'un signe, n'assurait instantanément un passage. Dans la foule silencieuse et préoccupée, où chacun, absorbé par ses affaires personnelles, passe indifférent aux autres, on se sent bien seul et le cœur se serre; le contraste pénible entre une misère sordide et une richesse éclatante ne contribue pas à le dilater; aussi est-ce avec plaisir que, nous éloignant de cette vie enfiévrée, nous allons parfois chercher à la campagne des émotions plus douces.

La campagne de Londres, avec ses collines boisées, ses vertes prairies et ses haies touffues, charme d'autant plus qu'elle contraste davantage avec la ville elle-même; nous en avons joui à Windsor, quand, après avoir admiré la résidence royale, nous avons parcouru en voiture le parc splendide qui en dépend, où lapins de garenne et jeunes daims s'enfuirent à notre approche. A Oxford et à Cambridge, les grands parcs des collèges, avec leur rivière, leurs jolis ponts et leurs vastes pelouses, nous ravissent; à Harrow, un rayon de soleil nous permet de contempler dans toute sa beauté un paysage merveilleux : du sommet de la colline, de la fameuse tombe où Byron aimait à s'étendre pour rêver, nous découvrons un horizon de verdure immense et ondoyant comme la mer.

La nature et les monuments nous charment, mais nous voudrions surtout connaître la vie anglaise, pénétrer jusqu'à l'âme de ce peuple que nous sentons si différent du nôtre. Chose difficile en de si rapides excursions! Tout ce qui peut nous révéler les sentiments, le caractère des Anglais, leurs tendances à l'heure actuelle, nous attire. Nous désirions vivre dans leur intimité, connaître leur vie de famille. Des dames, professeurs à Maria

Grey College, école normale secondaire de jeunes filles, avaient offert aimablement de nous donner l'hospitalité pendant une semaine; nous acceptons pour un jour et une nuit seulement; du moins avons-nous passé quelques trop courtes heures dans un « home » confortable et élégant dont nous conservons le meilleur souvenir.

A l'office du soir, à Westminster, nous sommes frappées de la tenue, du sérieux des assistants, et étonnées que le nombre des sectes répandues en Angleterre ait laissé si vivace, si profond le sentiment religieux. Mais ce qui nous intéresse par-dessus tout, c'est la lutte contre la misère, ce sont les questions d'éducation. La misère est affreuse dans les populeuses et riches villes anglaises; à Londres, elle prend un aspect particulièrement repoussant, et il ne semble pas que la charité administrative, la taxe des pauvres aient jamais atténué le mal. D'autres tentatives ont été faites depuis peu. L' « Armée du Salut », dont nous rions en France, a seule osé entreprendre en Angleterre le relèvement des bas-fonds populaires, et elle réussit parfois. Aussi s'explique-t-on le respect dont elle jouit dans toute la Grande-Bretagne. Cette considération s'est affirmée publiquement pendant notre séjour : le lord-maire donna son palais pour une réunion où Mrs Bramwell Booth (belle-fille du général) rendait compte du bien opéré parmi les femmes pauvres et dépravées de Londres, et il en accepta la présidence. Nous avons saisi cette occasion de voir « Mansion House », le lord-maire et des gens dignes d'être étudiés de près.

Mais une autre œuvre nouvelle, d'une tout autre inspiration, de plus haute portée, nous a profondément touchées, et nous avons été heureuses de pouvoir l'étudier en détail : c'est l'œuvre des « University Settlements » ou Colonies universitaires. Des hommes de bien ont pensé que, pour avoir sur l'éducation du peuple une influence réelle, il ne suffisait pas d'aller à lui de temps en temps, de faire des conférences ou des cours, mais qu'il fallait vivre près de lui dans un contact presque continuel. Ils ont alors fondé dans les quartiers les plus misérables de Londres, à Whitechapel, à Bermondsey et ailleurs, des établissements dont la plus grande partie est bien la « Maison des ouvriers », maison saine et confortable où ils viennent le soir, en famille, lire, discuter, fumer ou s'amuser. Tout le jour à leurs affaires, les mem-

bres du « settlement » consacrent leurs soirées à cette œuvre : tel universitaire sorti d'Oxford passe sa journée dans une classe primaire pauvre de Londres, et, le soir, redevient professeur au « settlement » ; tel autre organise des divertissements ; un troisième s'occupe de la bibliothèque ; enfin chacun, suivant ses aptitudes et son attrait, travaille à l'œuvre commune. Nous avons visité deux « settlements » : à Bermondsey, M. Lidgett, après nous avoir montré la maison, nous avoir expliqué son œuvre, nous fait conduire au club administré par les ouvriers eux-mêmes ; c'est près du port, et nous rencontrons sur le chemin une partie des gens qui sont l'objet de cette sollicitude ; nous frissonnons rien qu'à les voir ! C'est au plus ancien des « settlements », à Toynbee Hall, que, sur l'aimable invitation de M. Bruce, nous passons notre dernière soirée à Londres, avec les membres résidents et les dames qui collaborent à l'œuvre. Nous visitons les salles de cours, la bibliothèque, le gymnase, les salles de réunions, et enfin les chambres réservées aux membres du « settlement » et où ils vivent à la façon de religieux. Nous ne pouvions terminer notre voyage sur une impression plus forte.

Mais, pendant ces trois semaines, la question qui nous a le plus souvent occupées, c'est celle de l'éducation. En cette matière, tout diffère de ce que nous trouvons en France : sauf les écoles primaires, encore peu nombreuses, fondées par le gouvernement (les *Board Schools*), tous les établissements d'instruction, depuis les pauvres écoles de paroisse jusqu'aux collèges d'Oxford et de Cambridge, sont dus à l'initiative privée et sont absolument libres ; l'État n'a sur eux aucun droit, pas même celui d'inspection. Quant à la gratuité, elle n'existe, pour les écoles primaires, que depuis 1891, et à titre facultatif seulement ; pour les écoles secondaires, il va sans dire qu'elle n'existe pas : l'élève d'une *Public School* comme Harrow ou Eton dépense au minimum 5,000 francs par an.

On comprend que nous ayons désiré voir de près une organisation si nouvelle pour nous. L'époque n'était pas favorable ; presque partout maîtres et élèves étaient encore en vacances. Cependant, grâce à M. Bruce, membre du *School Board* de Londres, nous avons pu visiter un des grands groupes primaires de Londres où la rentrée venait d'avoir lieu. C'est un immense bâtiment, où se

trouvent réunis école maternelle, école enfantine, école de garçons, de filles, classes de sourds-muets, d'enfants arriérés, ateliers de travaux manuels et cours de cuisine. Les classes d'arriérés, qui me paraissent répondre à un besoin dans les grands centres, attirent notre attention; les enfants y sont peu nombreux, quinze ou vingt seulement par classe; on leur donne de courtes leçons, simples, concrètes, et la plus grande partie du temps est employée aux travaux manuels: couture pour les filles, vannerie pour les garçons; ils témoignent parfois d'une adresse qu'on n'aurait pas soupçonnée chez ces pauvres enfants.

A l'école enfantine, deux cents enfants, garçons et filles, réunis au préau, exécutent des rondes et des mouvements de gymnastique avec un ordre et une précision admirables. Les mouvements, au lieu d'être accompagnés par le chant, comme dans nos écoles primaires de Paris, se font au son du piano: la discipline et la légèreté des mouvements y gagnent. Il y a toujours un piano par école, parfois un par classe; on s'en sert pour les leçons de chant. C'est des résultats obtenus en cette matière que les instituteurs et les autorités paraissent particulièrement fiers, et il faut avouer qu'ils ont raison: les enfants de cinq à sept ans chantent très bien à l'unisson, ceux de neuf à douze exécutent aisément des chœurs à deux parties; et on arrive à ces résultats sans le secours de professeurs spéciaux. C'est à une méthode nommée *tonic sol fa* que l'on fait honneur de ces succès; sans nier les avantages de la méthode, je serais tentée d'attribuer les succès surtout à l'emploi du piano et à un enseignement très lent, mais bien défini, soigneusement gradué et très consciencieux; on étudie dans chaque classe un petit nombre d'exercices jusqu'à ce qu'ils soient parfaitement sus. C'est d'ailleurs ce système consistant à faire très bien un petit nombre de choses qui me paraît caractériser l'enseignement en général, et donner à tous, maîtres et élèves, quelque chose de sérieux et de profond qui frappe à première vue. Depuis des années, je déplore les résultats que donne, dans nos écoles primaires de Paris, la méthode opposée. Avec les meilleures intentions, on a chargé les programmes et coupé l'emploi du temps de telle sorte qu'à peine maîtres et élèves commencent-ils à s'intéresser à un sujet, il faut l'abandonner pour un autre tout différent qu'on effleure comme le premier. Ce régime me paraît produire sur

l'esprit et le caractère des résultats plus funestes qu'on ne le supposerait : les maîtres même les plus consciencieux ont une vraie difficulté à préparer tant de matières différentes, et, d'ailleurs, après avoir expérimenté qu'il faut du temps pour pénétrer jusqu'à l'esprit de l'enfant et y susciter l'idée, ils finissent par se contenter d'un enseignement sommaire, superficiel. L'enfant, toujours agité, perd la faculté de fixer son attention et de faire effort; il prend la détestable habitude de se payer de mots et de se gonfler d'une apparence de savoir qui lui fait illusion.

J'ai été frappée aussi de l'esprit qui anime le personnel. Grâce au calme et à la docilité des élèves, on obtient d'eux facilement une discipline que nous n'aurions en France que par une contrainte exagérée; l'autorité paraît très respectée; tous les maîtres d'une même école semblent avoir conscience qu'ils collaborent à une œuvre importante, à l'unité de laquelle il faut savoir faire des sacrifices.

Le sentiment qui paraît dominer tous les autres est le sentiment religieux ; même dans les écoles du gouvernement, l'éducation, en cessant d'être confessionnelle, est restée profondément religieuse. A 4 heures, les deux cents élèves de l'école enfantine, cessant soudain chant et gymnastique, s'agenouillent recueillis pendant que, de l'estrade, la directrice prononce une courte et simple prière.

Au contraire de ce que nous trouverons dans les riches écoles secondaires anglaises, la vie ici paraît rude et contraignante; c'est le résultat forcé de grandes agglomérations d'élèves sous des maîtres peu nombreux ; les autorités sont les premières à regretter que des nécessités financières les obligent à ces immenses constructions plus semblables à des casernes qu'à des écoles ; elles regrettent aussi que, pour les mêmes raisons, on confie des classes aux *pupil-teachers* dès l'âge de treize ans. En effet, suivant le système anglais, qui place la pratique avant la théorie, les futurs instituteurs, de treize à dix-huit ans, sont chargés d'une classe primaire la moitié du jour, et continuent pendant l'autre moitié leurs études personnelles dans des écoles spéciales. Ils se rendent ensuite dans les *Training Colleges*, sortes d'écoles normales, où ils recoivent l'éducation professionnelle.

Nous en visitons une des plus fameuses, fondée autrefois à

Londres par Lancaster; M. Barnett, inspecteur royal, nous y souhaite la bienvenue, et M. Withers, son successeur à la tête de l'école, nous en explique l'origine et l'organisation. Les avantages et les inconvénients du système des *pupil-teachers* nous sont indiqués, et ce sont surtout les inconvénients qui nous frappent; le futur maître risque de s'épuiser avant l'âge et de prendre en dégoût des fonctions pour lesquelles il n'a pas été préparé, sans parler des élèves qui lui servent de champ d'expériences et à qui peut coûter cher l'habileté pratique qu'il acquiert à leurs dépens. En revanche, nous sentons vivement par le contraste combien l'initiation professionnelle est superficielle et factice dans nos écoles normales. A Isleworth, chaque élève-maître est chargé seul, pendant trois semaines consécutives, d'une classe primaire dont il a toute la responsabilité; au bout de ce temps, la classe est inspectée, les élèves interrogés; c'est en cela que consiste l'examen pratique du jeune maître.

Même vides, les fameuses écoles secondaires et les universités ne pouvaient être vues sans profit. Une visite aux collèges Maria Grey à Londres, Somerville à Oxford, Newnham à Cambridge, nous donne une idée de l'enseignement secondaire des femmes, fondé en Angleterre vers 1870. Miss Gardner, une des premières élèves de Cambridge, nous raconte les difficultés que les femmes eurent à vaincre à l'origine pour être admises comme les étudiants aux cours des professeurs, puis pour être examinées comme eux, l'étonnement mêlé d'inquiétude quand elles réussirent et prirent, quelques-unes, la tête de la liste. Actuellement, à Cambridge surtout, elles sont partout bien accueillies. Un seul point reste à gagner : l'égalité des diplômes; elles reçoivent jusqu'ici un certificat constatant qu'elles auraient obtenu tel rang dans tel examen, si... elles eussent été des hommes. Cette identité d'études et d'examens pour des femmes qui se destinent à faire de l'enseignement leur carrière, et dans un pays où le surmenage est si peu à craindre, ne nous a paru présenter que des avantages : la considération de la femme professeur nous en a semblé accrue.

Oxford et Cambridge doivent être bien curieux quand professeurs et étudiants en *cap* et *gown* en animent les rues; nous aurions aimé à les voir ainsi, surtout le soir, quand 10 heures vont sonner aux horloges des églises et que, de tous côtés, les

étudiants, librement répandus dans la ville, se précipitent pour ne pas manquer l'appel. Pour le moment, bien que désertes, ces villes universitaires nous charment, et c'est bien volontiers que nous y vivrions plusieurs mois. Avec leurs vieux monastères romans et gothiques, aux cloîtres silencieux, nous nous trouvons en plein moyen âge; il semble que les moines viennent de quitter subitement ces vastes et magnifiques résidences construites avec amour. Ce sont ces monastères transformés en collèges que nous visitons l'un après l'autre. Partout de vastes cours nommées « quadrangles », entourées de bâtiments où vivent étudiants, *fellows* et *tutors*; les portes en sont toujours ouvertes, les étudiants et le public entrent et sortent librement. Par derrière, des parcs, des pelouses pour le foot-ball et le tennis, la rivière où l'on s'exerce à la natation et au canotage. M. Scott, *fellow* et *tutor* à Merton College, nous guide à travers l'établissement, le plus ancien d'Oxford. A Cambridge, tout est livré à notre curiosité, même les chambres d'étudiants; parfois, quand leur fortune le permet, c'est d'un petit appartement qu'ils disposent; ils y peuvent recevoir leurs amis, offrir le thé, donner de petites soirées. A Caïus College, nous avons la bonne fortune de rencontrer deux étudiants : l'un, en apprenant que vingt Françaises envahissent son appartement, se réfugie dans sa chambre à coucher, nous abandonnant son salon et son déjeuner tout servi; un autre, déjà *lecturer*, avec l'aisance d'un gentleman, nous fait les honneurs de son chez lui d'abord, puis du collège, dont il nous explique, en excellent français, les souvenirs et les curiosités.

A Harrow, notre joie est au comble : la rentrée vient d'avoir lieu, nous nous croisons dans les rues avec les professeurs en robe et les élèves au chapeau de paille à ruban bleu, qui circulent tranquillement, saluant avec respect. Ils nous frappent par leur teint frais, l'aisance de leurs manières, le calme avec lequel ils jouissent de la liberté si grande qui leur est laissée. Nous apercevons les maisons des *tutors*, qui dominent la colline; là, quarante ou cinquante élèves mènent, avec le professeur, une vie presque familiale. Nous visitons celle du principal; chaque élève y a sa chambre, ornée à son goût avec ses portraits de famille; il y passe une partie de ses journées, en dehors des heures de cours.

Là, comme partout en Angleterre, les vieux souvenirs sont con-

servés religieusement : à Eton, nous avions regardé avec surprise les vieilles classes et les bancs vermoulus du temps d'Elisabeth où la génération actuelle vient s'asseoir avec orgueil; à Harrow, nous visitons l'antique salle, qui fut longtemps à elle seule toute l'école; on l'a enchâssée précieusement dans les bâtiments neufs. Sur les tables et les panneaux de chêne qui recouvrent les murs, nous relevons les noms gravés par les *boys* eux-mêmes : Temple, Byron, Peel, Sheridan, le cardinal Manning; à Eton, nous avions lu celui de Gladstone. La bibliothèque est un bâtiment neuf magnifiquement installé, les salles de dessin aussi sont récentes : ce sont des dons d'anciens élèves; quand une amélioration devient nécessaire, on s'adresse à eux, et, aussitôt, des cinq parties du monde, arrivent des promesses de dix, vingt mille francs, voire même des chèques en blanc. Malgré les occupations de la rentrée, le principal lui-même, accompagné de deux professeurs français, nous conduit partout, et c'est seulement après un thé réparateur, auquel il tient que nous fassions honneur, qu'il nous quitte, avec la recommandation expresse de revenir l'an prochain. La bonté et la bonne humeur avec lesquelles il nous a accueillies nous rendent la promesse facile.

Toutes ces grandes écoles nous laissent une impression de bien-être, de confort et de liberté inouïes pour nous. A Oxford et à Cambridge, en particulier, ce sont presque les agréments de la vie de château réunis à ceux d'une ville de facultés. Avec des jeunes gens très riches, non astreints au service militaire, dans un pays où les diplômes sont loin d'avoir l'importance qu'ils ont chez nous, on a le loisir de se préoccuper avant tout de l'éducation : développer le corps, l'esprit et la volonté, et faire des *gentlemen*, paraît l'idéal. Les exercices physiques sont partout en grand honneur; ils ne sont pas considérés comme de simples jeux, mais comme une partie de l'éducation générale; remporter les « flanelles » aux courses de canot ou au foot-ball est aussi honorable que d'être classé premier en mathématiques. Aussi est-ce avec soin et exactitude qu'ils s'exercent chacun dans le genre de sport qu'ils ont choisi : à Cambridge, nous trouvons, dans une chambre d'étudiant', une sorte de cheval de bois grandeur naturelle, sur lequel l'étudiant monte quand le mauvais temps empêche de sortir le cheval de l'écurie. Ils continuent ensuite

dans la vie; aux environs de Londres, nous voyions avec étonnement des hommes déjà mûrs, journalistes, clergymen, commerçants, consacrer, le soir, après le travail, plusieurs heures aux jeux en plein air. Les femmes et les jeunes filles y passent un temps appréciable, aussi sont-elles habiles dans toute espèce de sport, y compris la bicyclette, qui est maintenant, parmi elles, d'un usage courant. C'est sans doute à ces exercices en plein air et à l'usage presque quotidien des bains qu'ils doivent les uns et les autres la conservation remarquable de leur santé et de leur jeunesse.

En général, sauf à Londres, où la vie paraît fiévreuse, on travaille avec plus de mesure qu'en France; outre le dimanche et les fêtes qui sont religieusement chômés, il y a, chaque saison, des jours de repos, *Bank holidays*; les boutiques ferment un soir par semaine; les femmes même de condition modeste, une fois mariées, ne travaillent guère au dehors. Les écoles ne font pas exception : les vacances y sont plus fréquentes et plus longues que chez nous : un mois chaque trimestre dans les écoles secondaires, sans compter celles de fin d'année; les journées sont moins chargées, le travail intellectuel moindre et surtout rendu plus facile et plus attrayant, grâce à la liberté. En France, nous aimons qu'un élève travaille bien toutes les parties du programme, soignant spécialement celles pour lesquelles il est moins doué, afin de rétablir l'équilibre et d'obtenir un ensemble harmonieux; en Angleterre, on fait ce que l'on aime, on le travaille à loisir, mais à fond, aspirant surtout à devenir hors de pair dans une branche quelconque. Les programmes favorisent cette tendance : toujours une large part est laissée au libre choix du candidat. Chacun se développe dans le sens de ses aptitudes : il peut en résulter des lacunes dans le développement général, mais cette éducation fait parfois, paraît-il, des cerveaux singulièrement forts qui, une fois en possession de la « méthode », l'appliquent d'une branche à une autre avec une remarquable activité.

Une institution intéressante, que nous avons trouvée partout, — dans les associations ouvrières des « settlements » comme dans les universités, — est celle des *Debating Societies*. On donne peu de temps dans les écoles secondaires à l'étude de la langue maternelle et aucun à celle du style; on n'y trouve pas d'exercice correspondant à notre

« composition française » ; mais partout existent des « sociétés de débats » où s'agitent librement les questions les plus diverses; des adversaires présentent les arguments pour et contre; tous les assistants peuvent prendre part à la discussion; ils doivent tous, à la fin de la séance, manifester leur opinion par un vote.

Ce sont les élèves qui dirigent ces réunions, qui administrent les sociétés et les clubs qu'on les excite à fonder dans chaque école; parfois ils ont des revues et des journaux, organisent des matinées ou des soirées musicales. On ne perd aucune occasion de développer en eux l'esprit d'initiative et d'association; aussi est-il vraiment extraordinaire en Angleterre et y fait-il des merveilles. La plupart des hôpitaux, des écoles, des églises sont fondés et entretenus ainsi; quand on pense que même les établissements grandioses d'Eton, de Harrow, d'Oxford, de Cambridge, sont dus à l'initiative privée, on ne peut contenir son admiration pour un peuple qui sait si bien faire ses affaires lui-même.

Si les Anglais écartent avec tant de soin l'intervention de l'Etat, c'est qu'ils sont particulièrement fiers et jaloux de leur liberté. Dans les grandes écoles, nous avons été surprises de trouver l'autorité si large; notre étonnement n'a pas été moindre dans les parcs et les rues de Londres: sur les pelouses de Hyde Park, nous avons entendu un anarchiste déclamer contre la société, nous avons vu des ministres prêchant en plein vent; dans les rues, salutistes et dissidents font leurs processions, prêchent, prient, chantent des cantiques, arrêtent les passants pour recruter des adhérents. Pas une protestation ne se fait entendre, pas un sourire même n'effleure les lèvres: chacun a le droit de manifester hautement ses opinions. Si les Anglais aiment la liberté pour eux-mêmes, ils savent admirablement la respecter chez les autres. Le mot *respect* les caractérise bien: respect d'eux-mêmes, respect des droits. Il y a à la fois chez eux — et c'est peut-être là le trait le plus caractéristique des mœurs anglaises — plus de liberté et plus d'autorité. Le sentiment de leurs *droits* est très vif, mais ils sentent de même les *droits* des autres et le *droit* de l'autorité: ils sont d'autant plus respectueux qu'ils sont plus indépendants. Cela peut, parfois, laisser de côté bien des sentiments généreux, mais on ne peut nier que ce ne soit net, pratique et très social.

Une des formes sous lesquelles se manifeste leur force de volonté, et à laquelle l'éducation n'est sans doute pas étrangère, c'est ce qu'ils nomment *self control*. Ils excellent à dominer leurs sentiments et à en régler les manifestations extérieures. Nous les étonnons avec notre spontanéité et notre exubérance de gestes et de paroles ; chez eux toutes les forces sont concentrées à l'intérieur et dirigées vers l'action. Les relations peuvent y perdre en chaleur et en charme, peut-être gagnent-elles en facilité et en durée.

« Nous avons beaucoup à apprendre les uns des autres », nous disait M. Barnett à Isleworth ; en effet, pendant ces trois semaines, nous avons beaucoup appris, mais aussi avec quelle amabilité on nous y a aidées : c'était à qui nous ferait l'accueil le plus empressé et donnerait à nos visites un petit air de fête ; il n'est pas jusqu'à sir John Gorst qui, lors de notre excursion à Cambridge, n'ait tenu à nous témoigner sa bienveillance en nous recevant chez lui.

C'est à la *Franco-English Guild* que nous devons toutes ces sympathies : comment l'en remercier et lui dire la reconnaissance que nous lui gardons pour nous avoir appris à connaître et à aimer un peuple si intéressant !

J. Blanc.

ENQUÊTE

SUR L'HABILLEMENT, LA NOURRITURE ET LE LOGEMENT DES ÉLÈVES DES ÉCOLES COMMUNALES DE BRUXELLES

(Fin.)

Il ne faudrait pas conclure de ce qui est dit plus haut qu'il ne faut rien faire et que l'on ne fait rien.

Ce serait injuste, et ce serait méconnaître l'admirable élan de philanthropie qui, chaque hiver, pourvoit de vêtements chauds les enfants pauvres de nos écoles.

Dans nos jardins d'enfants, les dames des Comités scolaires, les Sociétés de bienfaisance, les jeunes filles de nos écoles payantes, font assaut de générosité.

Dans les écoles primaires, les œuvres de vêtements font de fréquentes et abondantes distributions de vêtements; les membres du personnel, dans certaines écoles, abandonnent le produit de certains bénéfices au profit des enfants pauvres.

L'Administration de la bienfaisance nous vient puissamment en aide: elle a habillé depuis le 1er janvier 1,435 enfants, dont 793 depuis le 1er octobre.

Enfin, le Conseil communal a voté au budget de 1896 un crédit de 10,440 francs pour achat de fournitures destinées aux cours d'ouvrages de mains dans les écoles de filles. Ces pièces d'habillement sont également distribuées aux enfants nécessiteux des écoles.

Nous sommes en droit de faire état également de l'organisation du service d'inspection sanitaire de nos écoles communales, organisation sur laquelle ont pris modèle nombre de villes de la Belgique et de l'étranger.

Seize médecins sont chargés de l'inspection des écoles; chaque médecin doit visiter un certain nombre d'écoles au moins une fois par décade. Le Service d'hygiène tient un contrôle de ces visites, au moyen des bulletins thermométriques que les médecins sont tenus de signer chaque fois qu'ils visitent les classes.

Les enfants valétudinaires reçoivent chaque jour une potion d'huile de foie de morue ou de poudre zootrophique que fournit l'Administration de la bienfaisance sur bon délivré par la division d'hygiène. Ces médicaments sont distribués sous la surveillance des membres du personnel enseignant. Chaque enfant possède un verre, qui est lavé tous les jours; une fois par mois, le médecin de l'école assiste à la distribution.

Un chirurgien-dentiste est attaché aux écoles. Il fait une visite chaque semaine dans toutes les écoles; il donne ses soins aux élèves qui lui sont signalés par les membres du personnel enseignant ou à ceux qu'il a examinés lui-même.

En 1894-1895, 3,676 enfants ont été soumis à la médication préventive, et on a pu constater, à la fin de l'année, une amélioration sensible chez 3,409 d'entre eux, ou 92.7 0/0.

1,292 élèves ont été traités par le chirurgien-dentiste.

Il y a là une source d'inappréciables services pour la classe populaire; ils ne peuvent et ne sauraient affecter la forme d'une aumône.

Bien qu'il en résulte une dépense assez forte, que l'on peut évaluer à 10,000 ou 11,000 francs par an, la Ville n'a pas hésité à organiser et à étendre ce service.

Au point de vue de la nourriture, le Cercle *le Progrès* a créé, avec l'aide de la Ville, un service destiné à donner aux enfants désignés par les instituteurs et les institutrices une assiettée de soupe chaude à midi et un morceau de pain.

Cette organisation, où l'initiative privée a la plus grande part, a ce grand avantage résultant de la limitation même de ses ressources: c'est que son extension au delà de ce qui est strictement utile lui est interdite, et que son action atténuée ne permet ni de très grands abus, ni une exploitation par trop accentuée.

C'est cette organisation, avec des améliorations de détail peut-être, que nous estimons devoir continuer avec des subsides de la Ville, si besoin est, subsides à déterminer le plus largement possible.

***

La dépense annuelle qui résulterait, d'après les besoins constatés, des distributions de nourriture et de vêtements, serait de 389,000 francs environ, non compris certains frais d'administration, de surveillance et de premier établissement.

En séance du 26 novembre 1894, M. le conseiller Richald, s'appuyant sur des chiffres fournis par M. le président du Cercle *le Progrès*, estimait qu'une dépense de 51,000 francs suffisait pour pourvoir à tous les besoins.

Nous croyons qu'il y a là un malentendu. Évidemment, s'il ne s'agit que de prolonger, pendant toute l'année, les services tels qu'ils sont organisés aujourd'hui, la somme de 51,000 francs suffira amplement.

Mais les membres du Conseil qui sont partisans de l'organisation des cantines et des vestiaires scolaires veulent plus et mieux, et, il faut bien le dire, si l'on se place à leur point de vue, ils ont raison.

Ce que permet de faire le crédit de 51,000 francs demandé par M. Richald, sur le conseil du Cercle *le Progrès*, est peut-être une satisfaction donnée à la sensibilité publique, mais ce n'est qu'un

semblant de solution, la bande qui cache la plaie, mais ne la guérit pas.

Certes, l'assiettée de soupe que l'on donne à nos pauvres petits leur fait du bien, elle leur réchauffe l'estomac, mais elle constitue à peine un appoint de nourriture. Le ragoût qui leur est servi de temps en temps est plus substantiel, mais cela réalise-t-il la « nourriture » de l'enfant telle qu'il faut la comprendre? Il n'est pas un médecin qui oserait le soutenir.

Au contraire, il est des parents qui tirent prétexte de ces distributions pour se dispenser de donner à manger à midi à leurs enfants.

Les médecins déclarent que tout enfant qui ne mange pas quatre fois par semaine de la viande ou des œufs est insuffisamment nourri.

Or, on a porté très haut le débat à propos de l'alimentation scolaire, on a parlé de l'avenir de la race, de la conservation de l'espèce; dès lors, si l'on se place sur ce terrain, ce n'est plus la simple assiettée de soupe qu'il faut fournir, c'est une alimentation suffisante pour combler, en moyenne, l'insuffisance nutritive des aliments que l'enfant reçoit à la maison paternelle. C'est donc bien, dans ce cas, à la dépense de 389,000 francs qu'il faut se résoudre, si l'on veut, étant admis le principe, ne pas en esquiver les conséquences par des demi-mesures et des semblants de solutions.

Nous n'avons pas compris dans cette dépense celle qui résulte de la fourniture de literie. Cette question est plus complexe, et la possibilité matérielle de venir en aide aux malheureux se greffe ici sur les objections d'autre nature.

Les pauvres gens, afin de conserver en ville leur domicile de secours, se tassent dans des logements exigus, et le manque de literies, chez eux, n'est souvent pas seulement la conséquence de leur état de misère, mais du peu d'espace du logis. Leur donner des lits et des matelas est inutile, ils n'auraient pas de place pour les installer.

Aucune évaluation un peu sérieuse n'est donc possible à ce sujet.



Les questions du genre de celles que nous examinons gagnent à être examinées de sang-froid, en écartant ce qui n'est que pure sensibilité.

Le Collège a tenu à faire loyalement, complètement, l'enquête que désirait le Conseil. Celui-ci est éclairé sur les différents points que comportait le questionnaire que les Sections déléguées ont arrêté.

Il sait quels sont les besoins, il sait quelles seront les charges.

Il ne faut cependant pas oublier que l'enquête n'a porté que sur les enfants fréquentant les écoles communales, et que les raisons par lesquelles doit se soutenir la création des cantines et des vestiaires scolaires sont tout aussi puissantes pour les enfants qui fréquentent d'autres écoles et même pour les enfants qui n'en fréquentent pas.

Le nombre des enfants en âge d'école, récemment recensés à Bruxelles, est de 27,000 environ, soit le double à peu près du nombre des enfants fréquentant les écoles communales.

En prenant la même proportion, nous obtiendrions une dépense de près de 800,000 francs, nécessaire pour étendre à tous les enfants nécessiteux les bienfaits des distributions de vivres et de vêtements.

La Ville doit-elle supporter cette charge?

Nous croyons avoir déjà répondu à cette question.

La Ville peut-elle supporter cette charge?

Un simple examen du budget suffit pour justifier une réponse négative.

Assurément, il serait désirable que l'on pût soulager et même supprimer les misères de l'enfance, mais où la Ville pourrait-elle trouver les ressources nécessaires?

Il y a ainsi une foule de bonnes choses pour lesquelles non seulement manque l'argent, mais encore le moyen de l'obtenir. Les conditions financières de l'administration des grandes villes deviennent de plus en plus complexes et difficiles; les exigences augmentent chaque jour pour tous les services incombant aux communes, depuis la voirie jusqu'à la police, jusqu'à l'enseignement.

Mais le public se rebelle énergiquement contre toute contribution qui lui est réclamée, en échange des services qu'on lui rend, et les ressources communales se basent en fait sur les produits des services spéciaux, essentiellement aléatoires.

Dès lors, n'est-il pas préférable de continuer à pourvoir, comme on l'a fait jusqu'à présent, aux besoins les plus impérieux, avec l'aide de la bienfaisance publique et des œuvres dues à l'initiative privée?

Décider la création de vastes services de secours et ne pouvoir donner suite à ces généreux projets, faute de ressources, c'est surexciter des espérances irréalisables et faire sentir plus durement encore à des malheureux l'étendue de leur misère.

De plus, nous tenons à le répéter, c'est favoriser l'imprévoyance, le vice et la paresse, et permettre qu'autour de quelques infortunes passagères et intéressantes vienne s'agglomérer, par une sorte de cristallisation, la tourbe des indignes et des déclassés.

En règle générale, il ne faut pas de dons gratuits, tout secours doit être gagné par le travail quand l'homme est valide. Toute autre forme de charité dégrade l'homme, perpétue sa misère et celle de ses enfants.

La nécessité de travailler pour leurs enfants est, chez beaucoup, la dernière garantie de conservation de la dignité personnelle, la suprême suggestion de la conscience vers le travail et la sobriété. Il ne faut pas faire bon marché de cet état d'esprit, et c'est en cette matière qu'on peut répéter ce que disait M. Paulian dans son ouvrage sur la question de la misère : « Un bienfait mal placé est un méfait ».

ANNEXES

Enquête sur l'habillement et l'alimentation des élèves des écoles primaires communales.

Nombre total des élèves des écoles primaires	11,904
Quel est le mode de chaussures habituel des élèves?	
Combien ont des sabots?	2,347
Combien ont des souliers?	8,536
Combien ont des pantoufles?	187
Combien ont d'autres chaussures?	834
Combien sont mal chaussés?	1,910
Combien sont suffisamment chaussés?	9,994
Combien d'élèves ont habituellement un vêtement propre et bien entretenu?	10,438
Combien d'élèves ont habituellement un vêtement malpropre et mal entretenu?	1,466
Combien *(nombre absolu)* reçoivent des vêtements d'une œuvre philanthropique ou de la Bienfaisance?	2,187
Combien *(nombre absolu)* devraient recevoir des vêtements, vu leur état habituel?	2,783
Propreté :	
Combien y a-t-il d'élèves qui arrivent à l'école habituellement malpropres? (Face, chevelure, cou, mains.)	876
Combien prennent des bains complets au moins dix fois par an?	5,577
Combien prennent des bains de pieds au moins une fois par semaine?	9,086
Combien se lavent entièrement le corps chaque semaine?	8,234
Combien n'ont pas habituellement de mouchoir de poche?	1,924
Combien y a-t-il d'élèves qui participent aux distributions de l'*Assiette de soupe*?	3,109
Combien paraissent insuffisamment nourris? (Jugement du personnel enseignant d'après l'apparence.)	2,120

Enquête sur l'habillement et l'alimentation des élèves des jardins d'enfants.

Nombre total des élèves des jardins d'enfants	2,543
Quel est le mode de chaussures habituel des élèves:	
Combien ont des sabots?	392
Combien ont des souliers?	1,925
Combien ont des pantoufles?	51
Combien ont d'autres chaussures?	175
Combien sont mal chaussés?	532
Combien sont suffisamment chaussés?	2,011

Combien d'élèves ont habituellement un vêtement propre et bien entretenu?	2,090
Combien d'élèves ont habituellement un vêtement malpropre et mal entretenu?.	453
Combien *(nombre absolu)* reçoivent des vêtements d'une œuvre philanthropique ou de la Bienfaisance?.	1,215
Combien *(nombre absolu)* devraient recevoir des vêtements, vu leur état habituel?.	837
Propreté :	
Combien y a-t-il d'élèves qui arrivent à l'école habituellement malpropres? (Face, chevelure, cou, mains.) .	212
Combien prennent des bains complets au moins dix fois par an?	1,204
Combien prennent des bains de pieds au moins une fois par semaine?.	1,898
Combien se lavent entièrement le corps chaque semaine?	2,009
Combien n'ont pas habituellement de mouchoir de poche?	492
Combien y a-t-il d'élèves qui participent aux distributions de l'*Assiette de soupe?*.	860
Combien paraissent insuffisamment nourris?	354

Alimentation. — Enquête médicale.

Nombre d'élèves dont l'état de santé est habituellement :

	ÉCOLES PRIMAIRES	JARDINS D'ENFANTS
Bon	8,410	1,801
Médiocre.	2,231	522
Mauvais	963	202
	11,604	2,525
Ont une alimentation :		
Suffisante	9,042	1,862
Insuffisante . . .	2,513	663
	11,555	2,525

Enquête sur le logement des élèves des écoles primaires.

Enfants dormant dans un lit.	10,543
N'ayant pas de lit.	538
Couchant dans la même chambre que leurs parents	5,635
— dans le même lit que leurs parents	590
Garçons couchant avec une ou des sœurs	578
Filles couchant avec un ou des frères.	579
Couchant dans la chambre où se fait le ménage	2,608
Couchant dans un sous-sol ou dans une cave	99

Enquête sur le logement des élèves des jardins d'enfants.

Dormant dans un lit	2,031
N'ayant pas de lit	146
Couchant dans la même chambre que leurs parents	1,526
— dans le même lit que leurs parents	165
— avec un ou des frères	688
— avec une ou des sœurs	649
— dans la chambre où se fait le ménage	686
Logeant dans un sous-sol ou dans une cave	11

Projet d'alimentation type moyenne *d'un enfant de trois à douze ans, pour une journée, présenté par M. le Dr Janssens, inspecteur en chef du Service d'hygiène.*

REPAS DU MATIN

Thé (25 gr.) ou café (20 gr.) en infusion de	200	grammes
Lait	50	—
Pain (2 tartines)	180	—
avec margarine ou saindoux	4	—

REPAS DE MIDI

Viande rôtie	40	grammes
ou bouillie	60	—
Haricots, fèves, pois ou lentilles	60	—
ou pommes de terre	200	—
assaisonnés de graisse ou margarine fondue	15	—
acidulés de vinaigre	1	—
1 verre de bière	150	—

REPAS DU SOIR

3 tartines de pain	270	grammes
avec saindoux ou margarine	6	—
1 verre de bière	150	—

Évaluation présentée par Mme la directrice de l'École ménagère du projet d'alimentation type moyenne *d'un enfant de trois à douze ans, pour une journée :*

PREMIER REPAS

Thé, 25 gr., ou café, 20 gr., en infusion de 200 gr.	Fr.	0 006[1]
Lait, 50 gr.		0 010
Pain, 180 gr.		0 036
Saindoux ou margarine, 4 gr.		0 008
TOTAL	Fr.	0 060

Prix par personne : 6 centimes.

1. Il y a ici une erreur de calcul : 20 grammes de café en poudre, à 3 francs le kilogramme (comme il sera dit plus loin), coûtent 0 fr. 06 c., et non 0 fr. 006;

DEUXIÈME REPAS

Viande { 40 gr. rôtie / 60 gr. bouillie } = 50 gr.	Fr.	0 070
Légumes secs, 60 gr.		0 018
ou 200 gr. pommes de terre (0 fr. 01)		—
Graisse, 15 gr.		0 030
Vinaigre, 1 gr.		0 003
1 verre de bière, 150 gr.		0 015
Total	Fr.	0 136

Prix par personne : 0 fr. 136.

TROISIÈME REPAS

270 gr. de pain	Fr.	0 054
6 gr. de graisse		0 012
150 gr. de bière à 10 cent. le litre		0 015
Total	Fr.	0 081

Prix par personne : 0 fr. 081.

Pour les trois repas	Fr.	0 277
10 0/0 pour service, matériel		0 027
Total	Fr.	0 304

Le prix du pain est compté à	Fr.	0 20 le kilog.	
— des pommes de terre à		5 » les 100 kilog.	
— de la viande à		1 40 le kilog.	
— du lait à		0 20 le litre.	
— de la graisse ou de la margarine à		2 » le kilog.	
— du vinaigre de fruits à		0 30 le litre.	
— de la bière à		0 10 —	
— des haricots à		0 20 le kilog.	0 30
— des pois à		0 40 —	
— du café torréfié à		3 » —	

le premier repas revient donc au total, à 0 fr. 114, et non à 0 fr. 06 c. Mais peut-être l'erreur est-elle dans la quantité énoncée, 20 grammes, qui semble trop considérable. D'autre part, la quantité qui correspondrait au prix de 0 fr. 006, c'est-à-dire 2 grammes, est trop minime.

BIBLIOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

POUR L'ANNÉE 1895

AMMANN et E.-C. COUTANT. *Histoire générale de 1789 à nos jours. Tableau politique et économique du monde contemporain.* (3e année des écoles primaires supérieures.) Paris, Nathan, in-12.

ANDOYER (H.). *Cours d'arithmétique* à l'usage des élèves de l'enseignement primaire supérieur. (Programme de 1893.) Paris, Belin, in-12.

ANGOT. *La réforme du certificat d'études:* livret de sciences élémentaires, livret d'instruction civique, livret de morale, livret d'histoire. Crécy-en-Ponthieu, librairie de *l'Instituteur pratique.* Paris, Lecène, Oudin et Cie, 4 vol. in-12.

Année (L') du certificat d'études, publiée sous la direction de M. Ch. DUPUY: *Livret du droit usuel*, opuscules du maître et de l'élève, par E. GANNERON. Paris, A. Colin, 2 vol. in-12.

Annuaire de la Jeunesse pour l'année 1895, par H. VUIBERT. Paris, Nony, in-18.

Annuaire de l'enseignement primaire, publié sous la direction de M. JOST (année 1895). Paris, Colin, in-12.

AUGÉ (Cl.) *Grammaire enfantine.* (Premier livre de grammaire.) Livre de l'élève. Paris, Larousse, in-12.

ID. *Grammaire du certificat d'études.* (Sept cent cinquante exercices: cent vingt dictées ou poésies; élocution; deux cent vingt sujets de rédaction.) Livre de l'élève. Paris, Larousse, in-12.

ID. *Le livre de musique.* Paris, Larousse, in-8°.

AZAÏS. Voir HEISSAT ET AZAÏS.

BANCAL (A.). *L'enseignement à Sisteron.* Notice historique sur le collège et les écoles primaires. Forcalquier, in-8°.

BARLET (F.-Ch.). *L'instruction intégrale:* programme raisonné d'instruction à tous les degrés. 1er volume: L'instruction primaire. Paris, Chaumel, in-12.

BARILLOT (V.). *Cours élémentaire d'agriculture* (Enseignement primaire supérieur). Paris, Belin, in-12.

BATAILLE (Fr.) *Leçons pratiques de récitation et rédaction* avec lectures morales. Cours moyen et supérieur. Paris, P. Dupont, in-8°.

ID. *Méthode maternelle de lecture.* Paris, P. Dupont, in-8°.

BAUDRILLART (J.). *Lectures scientifiques.* (Bibliothèque des écoles primaires supérieures, Paris, Delagrave, in-18 jésus.

BERGER (B.). Voir *Manuel d'examen.*

BERGER (Francis). *Méthode d'anglais.* Paris, Berger, in-12.

BELZUNG (E.) *Cours élémentaire de botanique*, classe de 5e moderne et classique et enseignement secondaire des jeunes filles. Paris, Alcan, in-12.

BERTHELOT (M.). *La science et la morale.* Paris, in-12.

BIARD (A.). *Langue anglaise. Grammaire et revision.* Paris, Delagrave, in-8°.

Bibliothèque scientifique des écoles et des familles. Directeur: Gustave PHILIPPON. Paris, Gautier, in-18. Volumes parus: CAMBIER (R.), *Les microbes de l'air;* — CAPAZZA, *Les aérostats;* — COUPIN (H.), *Les parfums, leurs origines;* — ID., *Le collectionneur d'insectes;* — DUMONT (E.). *L'éclairage électrique;* GARRAN DE BALZAN (Dr), *La fièvre, théories anciennes et modernes;* — GRÉHANT (N.), *Hygiène*

du chauffage; — HÉBERT (A.), *L'industrie de l'alcool*; — ID., *Sucres, sucreries et raffineries*; — LESAGE (Dr), *Les maladies microbiennes : le croup*; — LUMIÈRE (Aug. et Louis), *La photographie*; — ID., *La photographie, développement des épreuves*; — MARTIN (Ch.), *Le Soleil*; — MERCEREAU (H.), *Les fourmis*; — ID., *Lavoisier, sa vie, ses travaux*; — ID., *La soie, soie naturelle, soie artificielle*; — ID., *Le diamant*; — MEUNIER (Stanislas), *Les terres tombées du ciel*; — PHILIPPON, *Les travaux de M. Pasteur, microbes bienfaisants et microbes malfaisants*; — PRÉVAUDEAU, *Les impôts sous l'ancien régime*; — ID., *Les impôts depuis la Révolution*; — QUILLARD (A.), *La céramique et la verrerie à travers les âges*; — VELAIN (Ch.), *Neiges et glaciers*.

BIDAULT. Voir LALANNE et BIDAULT.

BLANCHET (Désiré). *Histoire de France*. Cours élémentaire. Cours moyen. Enseignement primaire supérieur, 1re et 2e années. Paris, Blin, 4 vol. in-12.

BONSENS (J.). *Réorganisation des cours d'adultes*. Causeries, conférences, etc. Paris, librairie de la France scolaire, in-12.

BOUANT (E.). *Cours de physique et de chimie*, conforme aux programmes du 10 janvier 1889, prescrits pour les écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices : 2e et 3e années. Paris, Delalain, 2 vol. in-12.

BOUCHOR (M.) et TIERSOT (J.). *Chants populaires pour les écoles*. Paris, Hachette, in-8°.

ID. *Le même ouvrage*, édition contenant les pièces mentionnées au concours ouvert par la *Correspondance générale*. Paris, Hachette, in-8°.

BOUFFANDEAU (M.-F.). *En caravane pédagogique* : voyage d'études des élèves-maîtres de l'école normale d'Amiens. Douai, Duthillœul, in-8°.

BOUILLIS (A.). *Recueil de chants gradués*. Méth. Galin-Paris-Chevé. 1 vol. in-12.

BOURGUEIL (E.). *Droit usuel et économie politique* à l'usage des écoles primaires supérieures. Paris, F. Nathan, in-12.

BOUTROUX (Emile). *Questions de morale et d'éducation*. Conférences faites à l'école de Fontenay-aux-Roses. Paris, Delagrave, in-16.

BOUVIER (E.-L.). *Histoire naturelle*. 1re année. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, in-12.

BOYER (Louis). *Le livre de morale des écoles primaires* (cours moyen, cours supérieur) *et des cours d'adultes*. Partie de l'élève et partie du maître. Paris, Fouraut, 2 vol. in-18 jésus.

BRÈS (Mlle). *Une pensée par jour* (365 maximes et pensées morales). Paris, Hachette, in-16.

BROUARD. Voir *Manuel d'examen*.

BUQUET (Paul). *Cours de droit public (instruction civique)*, d'après les derniers programmes des écoles primaires supérieures, des écoles normales primaires, etc. Paris, A. Fouraut, in-18 jésus.

BUSSARD (Léon). *L'Agriculture* à l'usage des écoles primaires supérieures, des écoles normales primaires, etc. Paris, Delalain, in-12.

CAMBIER. Voir *Bibliothèque scientifique*.

CAPAZZA. Voir *Bibliothèque scientifique*.

CAPELLARO. *Guide pratique de dessin. Modelage*. Paris, Larousse, in-8°.

CARON (E.). *Cours de style : Premiers exercices* sur la propriété de l'expression et la construction de la phrase. Livre de l'élève et livre du maître. Paris, Bricon, 2 vol. in-12.

ID. *Cours de style : Seconds exercices* sur la valeur des termes et locutions et sur les principaux genres de composition française. Livre de l'élève et livre du maître. Paris, Bricon, 2 vol. in-12.

Carré (I.). *Le vocabulaire français : cours moyen*. Livre de l'élève. Paris Colin, in-16.

Id. Voir *Manuel d'examen*.

Caulle (J.). *Préparation au certificat d'aptitude pédagogique*. Amiens, Poiré-Choquet, in-8°.

Caulle (J.) et Mathon (R.). *Simples résumés d'histoire de France* conformes au nouveau programme de 1894. Amiens, Poiré-Choquet, in-12.

Cazes (E.). *Cours élémentaire :* Livre de lecture, Langue française, Histoire, Arithmétique, Géométrie et Travaux manuels. Paris, Delagrave, 5 vol. in-12.

Id. *Cours moyen* préparant au certificat d'études primaires : Livre de lecture, Instruction morale et civique, Langue française, Histoire, Arithmétique, Géométrie, Dessin et Travaux manuels. Paris, Delagrave, 6 vol. in-12.

Cazes (E.). *Musique et chant*. (Cours élémentaire.) Paris, Delagrave, in-8°.

Chabet (A.). *Méthode de lecture* par l'écriture et la sténographie. Paris, Institut sténographique, in-8°

Chailley-Bert. *Tu seras commerçant*. Paris, A. Colin, in-18.

Chanal. *Cours de composition française* (la méthode, les genres). Préparation au brevet supérieur. Paris, Delaplane, in-12.

Id. *La composition enseignée par l'exemple*. Paris, Delaplane, in-12.

Choquenet (E.). *Du rôle de la phonétique* dans l'enseignement de la langue française. Montdidier, in-8°.

Clérec et Heissat. *Résumé de grammaire et d'orthographe d'usage* destiné aux élèves des cours moyen et supérieur, etc. Paris, Bricon, in-12.

Colomb. Voir *Manuel d'examen*.

Colomb (G.). *L'enseignement par l'image. Leçons de choses* en 650 gravures. Cours moyen. Paris, A. Colin, in-16.

Cordelet. Voir Crouslé (L.) et Cordelet.

Cottler (G.). *Exercices sur la grammaire de la langue allemande*. Paris, Belin, in-12.

Coupin. Voir *Bibliothèque scientifique*.

Coutant. Voir Ammann et Coutant.

Crouslé (L.). *Fénelon* et *Bossuet*. Paris, Champion, 2 vol. in 8°.

Crouslé (L.) et Cordelet. *Exercices sur la grammaire*, cours moyen. Paris, Belin, in-12.

Daguillon (Aug.). *Cours complet d'histoire naturelle* à l'usage des écoles primaires supérieures de garçons et de filles, 2e année. Paris, Belin, in-12.

Dangueuges. Voir Vessiot et Dangueuges.

Darchez. *Nouveau cours de dessin géométrique*, 1re partie. Paris, Belin, in-4°.

Daujat et Dumont (G.). *Cours normal des travaux manuels*. Paris, Larousse, in-8°.

David (J.). *Les compositions écrites* données au concours des grandes écoles du gouvernement en 1895. Paris, Delalain, in-12.

Id. *Les compositions scientifiques* aux brevets de capacité, élémentaire et supérieur. Paris, Delalain, in-12.

Defodon. Voir *Manuel d'examen*.

Delacroix. *Promenades intellectuelles à travers les mots et les choses*. Lectures destinées aux élèves des cours moyen et supérieur. Paris, J. Bricon, in-12.

Desfretières. *Grammaire française*, conforme aux derniers programmes officiels. Second cours. Livre du maître. Paris, libr. Blond et Barral. Moulins, impr. Auclaire, in-16.

Desmaisons. *Pour le commencement de la classe* (filles) : 200 lectures morales quotidiennes. Paris, A. Colin, in-12.

ID. *La première année de cuisine* à l'usage des écoles de filles. Paris, A. Colin, in-12.

DESORMES. *Le style épistolaire* enseigné par la pratique. Recueil d'écritures variées et graduées. Paris, Bricon, in-12.

DEVINAT (E.). *Livre de lecture et de morale.* Cours élémentaire, cours moyen. Paris, Larousse, 2 vol. in-12

DOIN (Louis). *Travaux manuels* (garçons, 2e année). Paris, Delagrave, in-8°.

DRIAULT (E.) et MONOD (G.). *Cours d'histoire.* Histoire générale : Les temps modernes (1328-1789). Paris, F. Alcan, in-12.

DUBOIS (Mlle R.). *L'Enfant.* Premières lectures et leçons de choses. Limoges, Ardant, in-12.

DUMONT (E.). Voir *Bibliothèque scientifique.*

DUMONT (G.). Voir DAUJAT ET DUMONT (G.).

DUPLAN. *L'enseignement de la morale dans les écoles.* Gap, Jouglards, in-8°.

DUPUY (Ch.). Voir *Année (L') du certificat d'études.*

GANNERON. Voir *Année (L') du certificat d'études.*

GARNIER (Christian). *Essai de géographie générale.* Paris, Hachette, in-8°.

GARRAN DE BALZAN (Dr). Voir *Bibliothèque scientifique.*

GASQUET (M.). *Lectures sur la société française aux* XVIIe *et* XVIIIe *siècles.* (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, in-12.

GASTÉ (A.). Voir VOLTAIRE.

GAUTIER (Armand). *Cours de chimie minérale, organique et biologique.* Paris, Masson, 3 vol. in-8°.

GÉRARD (M.). *Morale.* Paris, Delagrave, in-12.

GILBERT (H.). *Monologues pour les jeunes filles.* Paris, Larousse, in-8°.

GOUÉ (E.). *L'arithmétique des petits.* Premières leçons de calcul, conformes aux derniers programmes, à l'usage des écoles maternelles, des classes enfantines et du cours élémentaire des écoles primaires. Livre de l'élève, livre du maître. Paris, A. Fouraut, 2 vol. in-18 jésus.

ID. *Abrégé de l'arithmétique des petits.* Premières leçons de calcul, à l'usage des écoles maternelles seules. Livre de l'élève, livre de la maîtresse. Paris, A. Fouraut, 2 vol. in-18 jésus.

GRÉGOIRE (L.). Voir VOLTAIRE.

GRÉHANT. Voir *Bibliothèque scientifique.*

GUIBAULT. Voir LÉAUTEY ET GUIBAULT.

GUILLAUME (A.). *Cours de langue anglaise,* 1re année. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, in-12.

ID. *Lectures anglaises suivies de thèmes d'imitation.* Paris, Delagrave, in-12.

GUILLOT (E.). *Géographie de la France et de ses colonies,* 3e année. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Belin, in-12.

HÆCK (Henry). *Cours gradué de musique vocale,* cours moyen (à l'usage des adultes des deux sexes). Paris, Belin, in-8°.

HAUTIÈRE (E. DE LA). *La constitution et les institutions.* (Instruction civique.) Paris, Garnier frères, in-12.

HÉBERT. Voir *Bibliothèque scientifique.*

HEISSAT. Voir CLÉREC ET HEISSAT.

HEISSAT et AZAÏS. *Géographie* du certificat d'études et des concours primaires. Paris, Nathan, in-8°.

HÉMON (F.). *Etudes littéraires et morales,* 1re série. Paris, Delagrave, in-12.

HENRIET (D'). Voir *Manuel d'examen.*

HEYWOOD (C.). *Memento de langue et littérature anglaises.* Paris, Nathan, in-12.

HINZELIN. Voir LA FONTAINE.

HUTINEL (J.). *Notions sommaires d'instruction civique*, à l'usage des écoles et des familles. Paris, Bricon, in-12.

JACOB (Jules) et H. RYON. *Chansons de l'enfant.* Cours pratique de musique. Paris, Bricon, album in-4°.

JALLIFFIER. Voir VAST ET JALLIFFIER.

JOLY (A.). *Précis de chimie.* (Notation atomique.) Paris, Hachette, in-12.

JOST. Voir *Annuaire de l'enseignement primaire.*

JOUVE (C.-R.). *Leçons d'histoire et de civilisation*, cours moyen. Paris, Belin, in-12.

KERGOMARD (Mme P.). *L'éducation maternelle dans l'école*, 2e série. Paris, Hachette, in-12.

KUHFF (Ph.) et MOSSIER (M.). *Cours de langue allemande*, 1re, 2e et 3e années. *Lectures allemandes.* (Ecoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, 4 vol. in-12.

LABBÉ (J.). *Morceaux choisis des classiques français* (prose et vers), à l'usage des écoles municipales. Cours élémentaire. Paris, Hachette, in-16.

LAFFON (le Dr R.). *Manuel d'hygiène.* Cours du certificat d'études. Paris, Picard et Kaan, in-12.

LA FONTAINE. *Fables.* Notice, analyse et extraits annotés, par Em. HINZELIN. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, in-12.

LALANNE (J.-B.) et BIDAULT. *Les sciences à l'école primaire* avec leurs applications à l'hygiène et à l'agriculture. Leçons. Expériences faciles et pratiques. Devoirs. Problèmes. Rédactions. Paris, Lecène, Oudin et Cie, in-12.

LALOI (Pierre). *L'Année préparatoire d'instruction morale et d'instruction civique.* Paris, A. Colin, in-12.

LAMBERT. Voir MONTOUX ET LAMBERT.

LANIER (L.). *Géographie de l'Océanie, de l'Amérique et de l'Afrique*, à l'usage des écoles primaires supérieures, 1re année. Paris, Belin, in-12.

ID. *Géographie de l'Asie et de l'Europe*, 2e année. Paris, Belin, in-12.

LANUSSE (Maxime). *Montaigne.* (Collection des classiques populaires.) Paris, Lecène, Oudin et Cie, in-8°.

LAUDET (Fernand). *L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire.* Paris, Librairie agricole, in-12.

LAVISSE (Ernest). *La Nouvelle année préparatoire, la Nouvelle première année, et la Nouvelle deuxième année d'histoire de France.* Paris, A. Colin, 3 vol. in-12.

LÉAUTEY (Eug.). *Comptabilité et tenue des livres*, 2e année. Paris, Delagrave, in-12.

LÉAUTEY (Eug.) et GUIBAULT (A.). *Principes généraux de comptabilité.* Paris, Berger-Levrault, in-8°.

LECHANTRE (F.). *Résumés d'instruction morale et civique* suivis de règles de civilité et de notions de droit usuel et d'économie politique ; à l'usage des écoles primaires supérieures. Cours moyen et supérieur. Saint-Quentin, 1895, in-12.

LEJEUNE (Alphonse). *Monnaies, poids et mesures* des principaux pays du monde. Paris, Berger-Levrault, in-8°.

LESAGE. Voir *Bibliothèque scientifique.*

LOMBARD (E.). *Memento de langue et littérature allemandes.* Paris, Nathan, in-12.

LUMIÈRE. Voir *Bibliothèque scientifique.*

MABILLEAU. Voir *Manuel d'examen.*

MANIER. Voir VAILLANT ET MANIER.

Manuel d'examen pour le brevet supérieur de l'enseignement primaire, par

MM. BROUARD, DEFODON, CARRÉ, MABILLEAU, BERGER, COLOMB, d'HENRIET et Dr PÉCAUT. Nouvelle édition, revue et corrigée (1895), contenant la *Chimie* recomposée et remaniée avec la notation atomique. Paris, Hachette, 2 vol. in-16.

MARCEL (A). Voir RIQUER et MARCEL.

MARTEL (V.). *Recueil de Pensées et Maximes morales*, à l'usage des familles et des écoles de tous les degrés. Paris, Garnier, in-8°.

MARTIN (Ch.). Voir *Bibliothèque scientifique*.

MARTIN (Mlle). Voir PIERRE, MINET ET Mlle MARTIN.

MARTIN (P.). *La deuxième année de travail manuel*, cours supérieur. Paris, A. Colin, in-8°.

ID. *Cahiers de travail manuel* pour la deuxième année (nos 5 et 6), Paris, A. Colin, 2 cahiers.

MATHON (R.). Voir CAULLE (J.) ET MATHON (R.).

MEADMORE (R.). *Exercices sur les idiotismes et les proverbes de la conversation anglaise*, groupés d'après le plan des *Mots anglais* de MM. Bossert et Beljame. Paris, Hachette, in-12.

MENGUY (L.). *Recueil de maximes morales*. Guingamp, in-8°.

MERCEREAU. Voir *Bibliothèque scientifique*.

MEUNIER (Stanislas). Voir *Bibliothèque scientifique*.

MINET. Voir PIERRE, MINET ET Mlle MARTIN.

MONOD (G.). Voir DRIAULT ET MONOD.

MONTOUX et LAMBERT. *Agriculture et horticulture*, 2me année. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, in-12.

MORIEUX (H.). *La prévoyance et la mutualité de l'épargne à l'école primaire*. Exercices scolaires. Lille, Robbe, in-12.

MOSSIER. Voir KUHFF ET MOSSIER.

MOY. *Enfants et joujoux*. Conférences. Lille, Robbe, in-12.

ID. *La première année de récitation*, à l'usage des candidats au certificat d'études. Paris, A. Colin, in-16.

MURIQUE (Mme). *Économie domestique et hygiène*, à l'usage des écoles primaires de filles, élémentaires et supérieures; avec gravures dans le texte. Paris, Delalain, in-12.

NIOX (G.). *Résumé de géographie physique et historique* (3e partie). Paris, Delagrave, in-8°.

NONUS (S.-A.). *Le livre des petits enfants*. Premier livre de lecture courante. Paris, Fouraut, in-12.

ID. *Résumé des livres de morale et d'instruction civique à l'école primaire*, cours moyen et supérieur. Livre de l'élève. Amiens, Poiré-Choquet, in-18.

Nouvelle Bibliothèque populaire. Choix de volumes composé en conformité des programmes sur la lecture en classe et dans la famille: BOSSUET, *L'empire romain;* BOILEAU, *L'art poétique;* CÉSAR, *Campagne des Gaules;* CHANZY (Général), *La deuxième armée de la Loire;* CORNEILLE, *Polyeucte*; DALMAS (Comte de), *Japons et Japonais;* GALLAND, *Histoire de Sindbad le Marin;* LEGOUVÉ, *Mon père;* LIVINGSTONE (David), *Le centre de l'Afrique;* MAISTRE (Xavier de), *Le lépreux de la cité d'Aoste;* MOLIÈRE, *Le Bourgeois gentilhomme;* NODIER (Ch.), *Le songe d'or;* ROUSSET (Camille), *L'Algérie;* SCHILLER, *La mort de Wallenstein;* SHAKESPEARE, *Le roi Lear;* VOLTAIRE, *Histoire de Charles XII*; ID., *Zaïre*; WALTER SCOTT, *L'Antiquaire;* XÉNOPHON, *La retraite des Dix-Mille*. Paris, Gautier, 19 vol. in-18.

OMONT (Auguste). *Les jeux de l'enfance à l'école et dans la famille* (avec gravures). Paris, Fouraut, in-18 jésus.

PAVETTE (O.). *Pédagogie pratique.* Conseils et directions. L'enseignement de la morale. Paris, Nathan, in-12.

PAVETTE (O.). *Memento de sciences* avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène (certificat d'études). Paris, Belin, in-12.

PÉCAUT (D[r]). Voir *Manuel d'examen.*

PERRIER (Edmond). *Manuel des sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène* (cours moyen). Paris, Picard et Kaan, in-12.

PETIT (Ed.). *De l'école au régiment;* quelques mots sur l'éducation des adultes et l'instruction populaire. Paris, Dentu, in-12.

PHILIPPON (Gustave). Voir *Bibliothèque scientifique.*

PIERRE (A.), MINET et M[lle] MARTIN. *Méthode et récits enfantins.* 1[er] livret, 2[e] livret. Paris, Nathan, 2 vol. in-12.

ID. *Contes et historiettes morales.* Livre de l'élève, livre du maître. Paris, Nathan, 2 vol. in-12.

PONCELET (L.). *Petit cours d'instruction morale,* suivi d'énoncés de devoirs de rédaction et d'un recueil de pensées propres à être développées oralement et par écrit. (Préparation au certificat d'études primaires.) Charleville, Winling, in-18 jésus.

PRÉVAUDEAU. Voir *Bibliothèque scientifique.*

QUILLARD. Voir *Bibliothèque scientifique.*

RAQUET (H.). *L'année préparatoire d'agriculture et d'horticulture* d'après les programmes officiels. Paris, A. Colin, in-12.

RAYOT (E.). *Leçons de psychologie* avec des applications à l'éducation. (Écoles normales primaires.) Paris, Delaplane, in-12.

REBIÈRE. *Éléments d'algèbre et de trigonométrie.* (Programme des écoles normales et des écoles primaires supérieures.) Paris, Delaplane, in-8°.

ID. *Cours d'algèbre primaire* à l'usage des commençants. Paris, Delaplane, in-8°.

Recueil des textes de composition donnés aux examens et concours de l'enseignement primaire en 1894. Paris, Imprimerie Nationale, in-8°.

RENAULT (A.). *Méthode pratique de lecture, écriture, orthographe.* 1[er] livret, 2[e] livret. Paris, Godchaux, 2 livrets in-16.

RIQUER (O.) et A. MARCEL. *Vade-mecum perpétuel,* à l'usage des instituteurs et des institutrices. (Pédagogie pratique et législation scolaire.) Paris, A. Colin, in-12.

ROBERT-HALT (Marie). *Le ménage de M[me] Silvain.* Livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles, degrés moyen et supérieur. Paris, Delaplane, in-12.

ROUGE (J.). *L'Enseignement des langues vivantes et l'éducation nationale.* Paris, Hachette, in-8°.

ROUSSEAU (J.-J.). *Extraits,* par J. STEEG. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, in-12.

RYON. Voir JACOB ET RYON.

SABATIÉ (R.). *La dictée au brevet élémentaire de capacité.* Choix de textes donnés aux examens dans les dernières sessions. Paris, Delalain, in-12.

ID. *La composition française aux brevets de capacité élémentaire et supérieur.* Choix de sujets donnés aux examens dans les dernières sessions. Paris, Delalain, in-12.

ID. *Le certificat d'aptitude pédagogique.* Choix de sujets donnés à l'examen, précédé de l'historique et de la réglementation actuelle. Paris, Delalain, in-12.

SAGNIER (M[lle]). *L'Institutrice.* Conseils pratiques, avec une préface de M. Jules STEEG. Paris, A. Colin, in-12.

SOULHIÉ (M[me] A.). *Cours de morale* pour les jeunes filles. Lettres du samedi à mon élève. Paris, Garnier, in-18 jésus.

STEEG (Jules). *Les dangers de l'alcoolisme.* Lectures scolaires, maximes, sujets de rédaction, problèmes. Paris, Nathan, in-12.

ID. Voir ROUSSEAU, et SAGNIER (Mlle).

THOINOT (Le Dr H.-L.). *Hygiène.* Paris, Delagrave, in-12.

TIERSOT. Voir BOUCHOR et TIERSOT.

TOUTAIN (Jules). *Histoire générale de 1789 à nos jours. Tableau politique et économique du monde contemporain*, 3e année. Paris, Belin, in-12.

ID. Voir VOLTAIRE.

TURGAN (P.-E.) et HEISSAT. *Nouveau cours gradué de dictées choisies* : 200 dictées ; 200 exercices oraux et écrits. Classe enfantine ou cours élémentaire. Cours élémentaire ou moyen, cours moyen ou supérieur. Paris, Bricon, 3 vol. in-12.

VAILLANT. *Nouveau guide pour le brevet élémentaire, pour le brevet supérieur, pour le certificat d'aptitude pédagogique.* Paris, Delaplane, 3 vol. in-8° carré.

VAILLANT (G.) et MANIER (L.). *Nouvelle méthode de lecture.* Lecture, écriture. Paris, Belin, in-12.

VAN GELDER (Dr). *Le livre unique des sciences physiques et naturelles*, à l'usage des écoles primaires. Paris, Nathan, in-12.

VAST et JALLIFFIER. *Histoire*, 3e année. Paris, Delagrave, in-12.

VAUCLIN (Noël). *Les mémoires d'un instituteur français.* Contribution à l'étude de l'enseignement primaire pendant la deuxième moitié du XIXe siècle, Paris, Picard et Kaan, in-12.

VAUDOUER (Mlle J.). *Lectures morales et littéraires.* Paris, Picard et Kaan, in-18.

ID. *Manuel de lectures expliquées.* 26 gravures. Paris, Picard et Kaan, in-12.

VELAIN (Ch.). Voir *Bibliothèque scientifique.*

VESSIOT (A.). *Pages de pédagogie. L'éducation par la fable.* La Fontaine, Florian, Lessing, Tolstoï éducateur. Paris, Lecène, Oudin et Cie, in-12.

VESSIOT (A.) et DANGUEUGER. *Grammaire française.* Nouvelle méthode inductive d'enseignement grammatical. Livre du maître. Paris, Lecène, Oudin et Cie, in-12.

ID. *Le même ouvrage*, livre de l'élève, cours élémentaire, cours moyen et supérieur. Paris, Lecène, Oudin et Cie, 2 vol. in-8°.

VIEILLOT. *Cent vingt nouveaux sujets de rédaction* pour le certificat d'études. Livre de l'élève et livre du maître.. Paris, A. Colin, 2 vol. in-12.

VOLTAIRE. *Extraits en prose* avec notes, par A. GASTÉ. Paris, Belin, in-12.

ID. *Histoire de Charles XII*, avec notes, par M. L. GRÉGOIRE. *Ibidem.*

ID. *Siècle de Louis XIV*, avec notes, par MM. L. GRÉGOIRE et J. TOUTAIN. *Ibidem.*

VUIBERT (H.). Voir *Annuaire de la Jeunesse.*

ZÉGLICKI (Louis). *Le droit usuel à l'école primaire.* Paris, Pichon, in-12.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LA JACHÈRE

L'assolement triennal, très répandu dans toute l'Europe pendant le moyen âge, s'est maintenu en France jusqu'au dix-huitième siècle, et persiste encore aujourd'hui dans les parties de notre pays où la culture est peu avancée. Il débute par une année de jachère; on ne demande à la terre, pendant cette première période, aucune récolte; on la travaille à plusieurs reprises, on y incorpore le fumier, puis à l'automne on y sème le blé; il est suivi d'une avoine, qui occupe la terre pendant la troisième année. Après ces deux récoltes, la terre est remise en jachère, et la succession blé, avoine, jachère continue indéfiniment.

Il a fallu que nos aïeux aient trouvé à ce mode d'opérer de grands avantages pour qu'ils se soient imposé l'obligation de laisser ainsi une année sur trois leurs terres improductives.

C'est pour me rendre compte de l'effet de la jachère que, lorsque je fis construire les cases de végétation de Grignon en 1891, je résolus de ne pas ensemencer quatre d'entre elles, mais au contraire d'y laisser la terre découverte.

Ces cases de végétation sont de grandes boîtes en ciment, de forme carrée; elles ont deux mètres de côté, un mètre de profondeur, et présentent, par conséquent, une capacité de quatre mètres cubes; le fond, complètement étanche, est légèrement creusé en rigole, de façon que les eaux qui ont traversé la terre s'écoulent aisément jusqu'à un orifice d'où elles passent dans de grandes bombonnes où elles sont recueillies, mesurées, puis portées au laboratoire pour l'analyse.

Pendant l'année mars 1895-mars 1896, tandis que les cases qui portaient du blé, de l'avoine, des betteraves, des pommes de terre, ou les graminées de la prairie, n'ont pas laissé couler une seule goutte d'eau, que tout ce qui est tombé de pluie a été rejeté

dans l'atmosphère par la transpiration végétale, les cases en jachère ont débité des quantités d'eau notables, qui ont varié de 75 à 100 millimètres.

Ainsi, à plusieurs reprises, les terres en jachère ont été saturées d'eau dans toute leur hauteur et ont fourni des eaux de drainage, tandis que les terres ensemencées n'en ont jamais donné; elles étaient donc certainement plus sèches que les terres nues.

Cette humidité persistante des terres en jachère présente-t-elle donc quelque avantage ?

Un très grand. Jusqu'au moment où les prairies artificielles se sont répandues, la culture souffrait terriblement de la pénurie d'engrais ; on n'employait guère que le fumier de ferme, et, comme on ne faisait aucune culture fourragère, les animaux vivaient de l'herbe de la prairie pendant l'été, de paille l'hiver, et le fumier était peu abondant, les engrais de commerce faisaient défaut ; on ne connaissait même pas de nom le plus efficace de tous les engrais azotés, le nitrate de soude ; la pratique de la jachère avait précisément pour but de remédier à cette absence d'engrais ; en effet, pendant l'année de jachère, la nitrification s'établit dans les terres humides et des nitrates apparaissent en quantités notables.

Pendant l'année mars 1895-mars 1896, une terre de Grignon qui n'avait reçu aucun engrais depuis 1891 a donné des eaux de drainage qui renfermaient par mètre cube 100^{gr} d'azote nitrique, bien qu'elle fût restée sans travail, et une autre terre qui était tous les ans très bien travaillée en fournit 136^{gr} par mètre cube. Si on calcule pour la surface d'un hectare, on trouve que les eaux ont entraîné dans le premier cas 83^{kg} et dans l'autre 144^{kg} d'azote nitrique.

Cet entraînement a lieu surtout à l'automne et pendant l'hiver au moment des grandes pluies ; il est rare, au contraire, que les drains coulent pendant l'été.

Or, quand on pratique la jachère, on peut faire les semailles de blé dès le mois d'octobre, précisément avant les grandes pluies ; et aussitôt que le blé a germé, qu'il a commencé à émettre des racines, ces racines se chargent de nitrates, elles s'en emparent, les retiennent ; ils ne disparaissent qu'au printemps, au moment où la plante les utilise pour la formation de ses matières azotées.

J'ai trouvé bien souvent que des eaux de drainage écoulées de

terres emblavées en blé étaient bien moins chargées de nitrates que celles que débitaient les drains des terres nues.

Nous arrivons donc à ce résultat très intéressant et très curieux que nos pères, en pratiquant la jachère, réussissaient à fournir à leurs blés le plus puissant de tous les engrais azotés, le nitrate que nous faisons venir aujourd'hui à grands frais de la côte américaine du Pacifique.

Pour que cet effet se produise, pour que l'année de jachère soit profitable, y a-t-il une condition essentielle à remplir?

Sans doute; les nitrates ne se forment dans une terre en jachère que parce qu'elle est humide, et elle n'est humide que parce que la terre ne porte pas de végétaux, qui constamment puisent dans le sol, par leurs racines, l'eau qu'il renferme et la rejettent dans l'atmosphère par leurs feuilles.

Cette année même, j'ai fait un grand nombre de déterminations d'humidité dans des terres nues et dans des terres qui avaient porté du blé ou de l'avoine, ou encore des betteraves et des pommes de terre, et j'ai constaté de grandes différences dans la teneur de ces différents sols; tandis qu'on trouve 16 et 17 centièmes d'humidité dans les terres nues, on n'en dosait que 9 à 10 dans les terres emblavées; or, si la nitrification s'établit, si les ferments nitriques prospèrent et travaillent dans une terre qui renferme 17 à 18 centièmes d'humidité, ils ne présentent qu'une faible activité dans une terre relativement sèche, et on n'y dose que de très faibles quantités de nitrates. C'est là une notion d'un grand intérêt; en effet, si on laisse, pendant l'année de jachère, la terre se couvrir de plantes adventices, elles dessécheront le sol et les nitrates ne s'y formeront pas, la jachère aura été inutile.

Toutes les personnes qui ont préconisé la jachère, et notamment les agronomes anglais Jethro Tull et le Révérend Smith, ont toujours recommandé de donner à la terre, pendant qu'elle restait nue, de nombreuses façons, ce qui implique la destruction des plantes adventices. Il faut donc, quand on maintient la jachère dans l'assolement, que la terre soit tenue nette et propre; si on ne prend pas cette peine, si on abandonne la terre à la végétation spontanée, elle sera bientôt desséchée et incapable par suite de produire les nitrates; or, cette production me paraît être la raison qui a fait maintenir pendant si longtemps cette méthode de culture.

Il ne faudrait pas croire que, parce que je cherche à expliquer les effets utiles qu'a pu avoir, pour une agriculture pauvre et manquant d'engrais artificiels, la pratique de la jachère, je sois partisan de son maintien.

Rien n'est plus loin de ma pensée. Les conditions sont bien changées; aujourd'hui que nous avons des prairies artificielles, que nous cultivons des plantes fourragères, nous entretenons plus d'animaux qu'on ne le faisait autrefois, par suite nous avons bien plus de fumier; s'il nous fait défaut, nous pouvons acquérir des engrais de commerce, des tourteaux, du nitrate de soude, du sulfate d'ammoniaque, des phosphates, et il n'y a plus aucune raison pour laisser toute une année la terre sans récolte. Si faible que soit cette récolte, elle sera toujours suffisante pour payer le nitrate que la jachère nous permet de faire apparaître dans nos terres.

Il reste, en outre, à discuter une question d'une extrême importance : quand la matière azotée de la terre, l'humus, s'oxyde, que peu à peu, d'étapes en étapes, cette matière se simplifie en perdant du carbone, elle peut très bien aussi perdre de l'azote à l'état libre, tellement que le nitrate recueilli ne renferme qu'une faible fraction de l'azote que la terre a perdu. C'est au moins ce que j'observe souvent aux cases de végétation de Grignon; s'il en est habituellement ainsi, la jachère doit être absolument proscrite, car la production des nitrates auxquels elle donne naissance serait l'occasion d'une perte d'azote libre qui les mettrait à un prix infiniment supérieur à celui auquel on les obtient sur le marché.

P.-P. Dehérain.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Morceaux choisis de Victor Hugo (Poésie), avec une notice sur la vie et les œuvres de Victor Hugo, par *J. Steeg*. Paris, Ch. Delagrave, 1896. — Un recueil de morceaux choisis de Victor Hugo! Les fanatiques du grand poète vont crier à la trahison. Est-il permis de découper dans cette œuvre immense, et d'assembler, en manière de mosaïque, quelques échantillons? Est-il possible de donner une idée de ce courant poétique si emporté et si profond, si lumineux ou si troublé, avec les filets d'eau qu'on aura détournés pour rafraîchir les jardinets scolaires? On pourrait prodiguer les métaphores de ce genre. Mais il est bien permis de recourir à quelque autre comparaison moins superbe et plus judicieuse. Qui de nous, après avoir admiré, dans leur intégrité, des monuments d'art comme nos cathédrales, n'éprouve une jouissance très vive et n'assiste, pour ainsi dire, au réveil de tous ses souvenirs, en retrouvant, dans les galeries du Trocadéro, tel portail roman, telle statue gothique, tel jubé de la Renaissance, ou moins encore, tel fût de colonne, tel chapiteau, tel détail sculptural, reproduits avec une scrupuleuse fidélité par le procédé du moulage, et assemblés pour nous fournir un précieux enseignement?

C'est un service du même ordre que rendra cette sélection d'odes ou de fragments épiques de Hugo. Disons tout de suite que le choix en est excellent. Depuis le morceau des *Odes et Ballades* qui ouvre le livre jusqu'aux pièces des *Quatre Vents de l'Esprit* qui le ferment, l'auteur du recueil n'a guère mis sous nos yeux que des pages pleines d'éclat, de charme ou de puissance. Je reprocherai pourtant à ce choix d'être, sur un ou deux points, exclusif. Pourquoi le théâtre en vers de Victor Hugo a-t-il été écarté ou omis? *Hernani, Marion Delorme, Ruy Blas*, les *Burgraves*, si décriés qu'ils aient pu être dans ces dernières années de réaction réaliste, sont des ouvrages assurés de ne pas périr. N'auraient-ils pas fourni des scènes égales à ce raccourci de drame ou, pour mieux dire, à cette légende dialoguée, *Welf, Castellan d'Osbor*, qu'on a insérée dans le recueil? Pourquoi les derniers volumes de Hugo, qui ne sont pas tous de la vieillesse du poète, n'ont-ils pas même été nommés? J'en citerai un, *la Fin de Satan*, dont les belles parties sont d'une admirable beauté, et datent, à n'en pas douter, du début de l'exil. Cette large épopée, tout animée de l'inspiration biblique, est pénétrée de poésie autant qu'aucune autre œuvre de Hugo. Il manque donc à la collection au moins un joyau rare.

Peut-être aurait-il mieux valu la classer autrement? Je vois très

bien, pour ma part, les plus beaux vers de Hugo se groupant sans effort autour d'un certain nombre d'idées générales, telles que la destinée, la vie intérieure, la vie domestique, la vie sociale, la vie politique, les problèmes du temps présent. Ce cadre est celui dans lequel M. Thamin vient de faire entrer ses Extraits des moralistes français. Les grands lieux communs qu'un Bossuet, un Pascal, un La Bruyère, un Fénelon, un Rousseau et tant d'autres ont tour à tour développés et marqués de leur forte empreinte, Hugo les a repris aussi et il les a renouvelés, rien qu'en les revêtant de la splendeur de ses images. Qui est entré plus souvent et plus avant dans l'idée de la mort? Qui s'est attaché plus passionnément à la croyance dans la vie immortelle? Qui a fait jaillir du rocher, si longtemps stérile, la source de la joie, celle de la douleur, le flot plein de fraîcheur ou d'amertume de l'amour? Qui nous a donné une idée plus haute, plus absolue, plus divine de la conscience? Qui a mieux senti vivre la nature? Qui en a plus clairement entendu le langage mystérieux, sans en jamais profaner le mystère? Famille, patrie, liberté, progrès, justice, pitié, religion, il n'est pas un seul de ces mots autour duquel ne puissent se rallier d'admirables développements lyriques ou épiques tirés de l'œuvre de Hugo. Et voilà peut-être le livre de morale qui nous a manqué jusqu'ici, celui qu'il convient de donner, pour vivifier l'enseignement des manuels, aux enfants des écoles.

Le recueil qui vient de paraître n'est pas ordonné d'après un plan systématique; il suit plutôt l'ordre de la chronologie: chaque livre de Victor Hugo y vient à peu près à sa date. Ce classement a sa raison; cette raison est littéraire. Au sortir des classiques du XVIIe siècle, qui ont fait, qui feront encore longtemps le fond de nos études, on n'entre pas, sans quelque surprise, dans l'œuvre de Hugo. Sans doute, en l'année 1896, nous ne sommes plus aussi dépaysés que l'était cette lectrice instruite de 1837, la duchesse de Broglie, dont les paroles ne choquaient personne autour d'elle, pas même l'avisé Doudan. « J'ai fini tout M. Hugo; mais cela me donne autant de peine qu'une langue étrangère... C'est une poésie qui rabaisse au lieu de grandir... Il n'est ni de son temps, ni de sa langue. » Nous n'en sommes plus là, grâce à Dieu. Mais il en est de la poésie de Hugo comme de la musique de Beethoven; elle a ses degrés, et l'on ne se hausse pas, du premier coup, jusqu'au plus élevé. Qui aborde Hugo pour la première fois (et c'est un peu le cas des jeunes lecteurs pour qui le recueil a été composé) aura tout avantage à ne pas débuter par les symboles du Satyre dans la *Légende des Siècles* ou par les échappées de lyrisme métaphysique des *Contemplations*. Il se trouvera bien de cheminer d'abord dans les sentiers plus réguliers, plus aisés, plus fleuris, qui ont pour nom les *Odes et Ballades*, *les Orientales*, *les Feuilles d'Automne*, *les Chants du Crépuscule*, *les Voix Intérieures*, *les Rayons et les Ombres*. L'auteur du recueil nous retient longtemps à ces hauteurs moyennes,

LA PRESSE ET LES LIVRES

Morceaux choisis de Victor Hugo (Poésie), avec une notice sur la vie et les œuvres de Victor Hugo, par *J. Steeg*. Paris, Ch. Delagrave, 1896. — Un recueil de morceaux choisis de Victor Hugo! Les fanatiques du grand poète vont crier à la trahison. Est-il permis de découper dans cette œuvre immense, et d'assembler, en manière de mosaïque, quelques échantillons? Est-il possible de donner une idée de ce courant poétique si emporté et si profond, si lumineux ou si troublé, avec les filets d'eau qu'on aura détournés pour rafraîchir les jardinets scolaires? On pourrait prodiguer les métaphores de ce genre. Mais il est bien permis de recourir à quelque autre comparaison moins superbe et plus judicieuse. Qui de nous, après avoir admiré, dans leur intégrité, des monuments d'art comme nos cathédrales, n'éprouve une jouissance très vive et n'assiste, pour ainsi dire, au réveil de tous ses souvenirs, en retrouvant, dans les galeries du Trocadéro, tel portail roman, telle statue gothique, tel jubé de la Renaissance, ou moins encore, tel fût de colonne, tel chapiteau, tel détail sculptural, reproduits avec une scrupuleuse fidélité par le procédé du moulage, et assemblés pour nous fournir un précieux enseignement?

C'est un service du même ordre que rendra cette sélection d'odes ou de fragments épiques de Hugo. Disons tout de suite que le choix en est excellent. Depuis le morceau des *Odes et Ballades* qui ouvre le livre jusqu'aux pièces des *Quatre Vents de l'Esprit* qui le ferment, l'auteur du recueil n'a guère mis sous nos yeux que des pages pleines d'éclat, de charme ou de puissance. Je reprocherai pourtant à ce choix d'être, sur un ou deux points, exclusif. Pourquoi le théâtre en vers de Victor Hugo a-t-il été écarté ou omis? *Hernani*, *Marion Delorme*, *Ruy Blas*, les *Burgraves*, si décriés qu'ils aient pu être dans ces dernières années de réaction réaliste, sont des ouvrages assurés de ne pas périr. N'auraient-ils pas fourni des scènes égales à ce raccourci de drame ou, pour mieux dire, à cette légende dialoguée, *Welf, Castellan d'Osbor*, qu'on a insérée dans le recueil? Pourquoi les derniers volumes de Hugo, qui ne sont pas tous de la vieillesse du poète, n'ont-ils pas même été nommés? J'en citerai un, *la Fin de Satan*, dont les belles parties sont d'une admirable beauté, et datent, à n'en pas douter, du début de l'exil. Cette large épopée, tout animée de l'inspiration biblique, est pénétrée de poésie autant qu'aucune autre œuvre de Hugo. Il manque donc à la collection au moins un joyau rare.

Peut-être aurait-il mieux valu la classer autrement? Je vois très

bien, pour ma part, les plus beaux vers de Hugo se groupant sans effort autour d'un certain nombre d'idées générales, telles que la destinée, la vie intérieure, la vie domestique, la vie sociale, la vie politique, les problèmes du temps présent. Ce cadre est celui dans lequel M. Thamin vient de faire entrer ses Extraits des moralistes français. Les grands lieux communs qu'un Bossuet, un Pascal, un La Bruyère, un Fénelon, un Rousseau et tant d'autres ont tour à tour développés et marqués de leur forte empreinte, Hugo les a repris aussi et il les a renouvelés, rien qu'en les revêtant de la splendeur de ses images. Qui est entré plus souvent et plus avant dans l'idée de la mort? Qui s'est attaché plus passionnément à la croyance dans la vie immortelle? Qui a fait jaillir du rocher, si longtemps stérile, la source de la joie, celle de la douleur, le flot plein de fraîcheur ou d'amertume de l'amour? Qui nous a donné une idée plus haute, plus absolue, plus divine de la conscience? Qui a mieux senti vivre la nature? Qui en a plus clairement entendu le langage mystérieux, sans en jamais profaner le mystère? Famille, patrie, liberté, progrès, justice, pitié, religion, il n'est pas un seul de ces mots autour duquel ne puissent se rallier d'admirables développements lyriques ou épiques tirés de l'œuvre de Hugo. Et voilà peut-être le livre de morale qui nous a manqué jusqu'ici, celui qu'il convient de donner, pour vivifier l'enseignement des manuels, aux enfants des écoles.

Le recueil qui vient de paraître n'est pas ordonné d'après un plan systématique; il suit plutôt l'ordre de la chronologie: chaque livre de Victor Hugo y vient à peu près à sa date. Ce classement a sa raison; cette raison est littéraire. Au sortir des classiques du XVIIe siècle, qui ont fait, qui feront encore longtemps le fond de nos études, on n'entre pas, sans quelque surprise, dans l'œuvre de Hugo. Sans doute, en l'année 1896, nous ne sommes plus aussi dépaysés que l'était cette lectrice instruite de 1837, la duchesse de Broglie, dont les paroles ne choquaient personne autour d'elle, pas même l'avisé Doudan. « J'ai fini tout M. Hugo; mais cela me donne autant de peine qu'une langue étrangère... C'est une poésie qui rabaisse au lieu de grandir... Il n'est ni de son temps, ni de sa langue. » Nous n'en sommes plus là, grâce à Dieu. Mais il en est de la poésie de Hugo comme de la musique de Beethoven; elle a ses degrés, et l'on ne se hausse pas, du premier coup, jusqu'au plus élevé. Qui aborde Hugo pour la première fois (et c'est un peu le cas des jeunes lecteurs pour qui le recueil a été composé) aura tout avantage à ne pas débuter par les symboles du Satyre dans la *Légende des Siècles* ou par les échappées de lyrisme métaphysique des *Contemplations*. Il se trouvera bien de cheminer d'abord dans les sentiers plus réguliers, plus aisés, plus fleuris, qui ont pour nom les *Odes et Ballades, les Orientales, les Feuilles d'Automne, les Chants du Crépuscule, les Voix Intérieures, les Rayons et les Ombres.* L'auteur du recueil nous retient longtemps à ces hauteurs moyennes,

Sur cinq cents pages que contient son volume, deux cents sont réservées à cette poésie de jeunesse de Victor Hugo. Et je ne m'en plains pas, car j'ai relu avec un infini plaisir ces deux cents pages. Je ne noterai pas ici toutes les réflexions qu'elles m'ont suggérées. Mais ce qu'on y démêle et qui vaudrait la peine d'être indiqué par le détail, c'est le premier éveil des grandioses imaginations de la maturité. Le *Géant* des *Odes et Ballades* annonce les figures colossales de la *Légende des Siècles*. Est-elle des *Feuilles d'Automne* ou déjà des *Contemplations*, cette pièce « A un voyageur », toute pleine de la mélancolie que laisse, après son passage, la mort? N'est-ce pas le son de la « corde d'airain » des *Châtiments* qui résonne dans certains vers des *Chants du Crépuscule?* Et cette parole des *Voix Intérieures*, « Les sources sont des pleurs », n'évoque-t-elle pas dans notre souvenir tout ce que le poète mettra plus tard de volonté mystérieuse et de puissance hostile dans ces forces de la nature, le vent, le flot, la ronce, le rocher?

Le recueil fait ensuite une large place aux *Châtiments*, aux *Contemplations*, à *la Légende des Siècles*, à *l'Année Terrible*. Le meilleur de la poésie de Hugo passe sous nos yeux plus d'une fois émerveillés. Mais, pour de jeunes lecteurs, n'y aurait-il pas ici bien des vers à expliquer? ne faudrait-il pas même interpréter, expliquer maint symbole? Ces annotations, qu'on accumule au bas des pages d'un Boileau, nous voudrions les retrouver ici; elles y sont tout aussi nécessaires.

C'est avec une réserve discrète qu'on a puisé dans des ouvrages comme *les Chansons des Rues et des Bois*, *l'Art d'être Grand-Père*, *la Pitié suprême*, *les Quatre Vents de l'Esprit*. J'ai dit plus haut qu'on aurait pu ne pas garder cette réserve avec tel des poèmes parus en dernier lieu.

Tel qu'il est, ce recueil mérite d'être reçu, lu, propagé avec empressement. Il est le premier que les éditeurs de Hugo aient laissé paraître; il sera sans doute le seul pendant assez longtemps dont la publication soit autorisée. Il ne contient pas une pièce qui n'eût droit à être recueillie; il en contient un grand nombre qui sont dignes de toute notre admiration. Il est précédé d'une notice sur Hugo qui, dans sa brièveté expressive, est un modèle de netteté, de justesse et de goût.

Ernest Dupuy.

Composition et récitation. Le livre du maître. Le livre de l'élève, par *Ed. Chanal*; Paris, Delaplane, 2 vol. in-12. — C'est le fruit de quinze années d'expérience que nous apporte M. Chanal, un de nos plus anciens déjà, et assurément un de nos meilleurs inspecteurs d'académie, qui n'est pas un inconnu pour les lecteurs de la *Revue pédagogique*[1]. Cet agrégé des lettres n'a pas la délicatesse sottement dédaigneuse des lettrés, de plus en plus rares d'ailleurs, aux yeux de qui l'enseignement primaire est un enseignement inférieur. Il a servi,

1. Voir la *Revue pédagogique* de novembre 1891 et de février 1894.

et encore aujourd'hui, sur un terrain difficile, il sert la cause de cet enseignement avec un dévouement intelligent et efficace. Dans les trois départements qu'il a administrés, il a été confondu de la faiblesse du devoir français proprement dit, quelle que fût la valeur des maîtres; il s'est convaincu qu'on n'y savait pas rendre intéressant un exercice qui devrait être la joie de la classe. Comme on répète à satiété aux instituteurs qu'ils doivent borner leur ambition littéraire à mettre leurs élèves en état de rédiger correctement une lettre familière ou une lettre d'affaires, ils en concluent que les sujets de devoirs doivent tourner dans ce cercle restreint. On part de ce principe que les choses de tous les jours, étant plus à la portée des enfants, seront plus goûtées d'eux. C'est le contraire peut-être qui est vrai. Ce travail terre-à-terre devient vite banal et froidement mécanique; les élèves n'y apportent qu'une attention languissante, et c'est sans plaisir qu'ils y reviennent.

M. Chanal ne s'est pas contenté d'observer et de déplorer le mal : il y a cherché un remède, et il croit l'avoir trouvé. Avec une fierté modeste il définit ainsi l'objet de son livre : « Faire de la composition française le plus commode des devoirs scolaires, donner à la récitation toute son utilité pédagogique, corroborer, à l'aide de l'une et de l'autre, l'enseignement moral proprement dit, enfin simplifier la tâche du maître et de l'élève en associant des exercices demeurés trop indépendants, tel est le multiple objet et la nouveauté de cet ouvrage. » Si ce multiple objet est atteint, M. Chanal doit être considéré comme un bienfaiteur, non pas de l'enseignement primaire seul, mais de l'enseignement à tous ses degrés, car il ne s'agit de rien moins que d'une méthode sûre pour apprendre aux élèves à bien lire, en comprenant et en s'assimilant ce qu'on a lu, et à bien composer, c'est-à-dire à penser avec ordre, sans parler du « bien rendre », qui suit d'ordinaire le bien penser. Je n'oserais pas garantir que, du coup, tous les esprits faux ou confus ou stériles, vont être redressés, éclairés, fécondés, et M. Chanal ne l'espère pas sans doute. Mais quand son travail ingénieusement pratique n'aurait pour effet que de faire mieux reconnaître la route qui mène au but, il mériterait d'être étudié par les maîtres eux-mêmes avec une sympathie reconnaissante.

Le livre offre, on nous le laisse entendre, un triple aspect : littéraire, moral, pédagogique. Mais ces divisions sont toujours un peu factices; littérature et morale ici se pénètrent, et, quant à la pédagogie, morale et littéraire à la fois, on ne saurait à la considérer à part que pour plus de commodité. Ce double but, former l'esprit, former l'âme, étant précisé, il faut préciser aussi les moyens par lesquels on réalisera, dans la pratique scolaire, cet idéal, unique au fond, du vrai pédagogue.

Je m'arrêterai peu au point de vue littéraire, qui n'est pas le principal. Non que je croie le goût littéraire inutile en un livre élémentaire. C'est en cela que se trompent, je crois, quelques-uns de nos

amis « primaires », qui, par une défiance exagérée des « secondaires » ou des « supérieurs », et de leurs méthodes, s'interdisent scrupuleusement, quand ils font des livres « pratiques », une certaine élégance simple dans l'exposition et une certaine finesse dans le discernement. Il n'y a pas un goût secondaire et un goût primaire, car les esprits raffinés ou vulgaires ne représentent qu'eux-mêmes; il y a le goût, et aucun élève, d'où qu'il vienne, où qu'il aille, ne perdra rien, soyez-en sûrs, à être un homme de goût; aucun même ne pourra se passer complètement du goût, dans le sens le plus élevé du mot. A ne prendre que les sujets de récitations, de lectures et de devoirs, quel tact et quelle sûreté de jugement en suppose le choix! Lui-même, M. Chanal, n'évite peut-être pas tous les écueils. Quelques sujets, surtout ceux qui se rattachent aux œuvres littéraires peu familières aux enfants, ne me plaisent, je l'avoue, qu'à demi; d'autres, surtout les dialogues ou portraits, sont un peu difficiles, ou légèrement tourmentés. C'est ainsi que la fable de la mouche du coche deviendra un récit fait par un des chevaux du coche : « Evertuons-nous à nous approprier tous les traits de notre charmant modèle, ce à quoi nous arriverons par de petits artifices de composition ; par exemple, si le cheval est mal placé pour voir la mouche sur le nez du cocher, il pourra plaisamment l'y envoyer ; s'il n'a pas remarqué le bréviaire du moine ni la chanson de la femme, la mouche aura pu les lui dénoncer. » Cela est presque trop ingénieux.

Où cette ingéniosité est inattaquable, c'est lorsqu'elle ajoute un charme piquant à la leçon morale. M. Chanal excelle à trouver, à faire trouver aux autres les analogies latentes entre les textes des auteurs d'autrefois et notre vie de tous les jours, à nous révéler que nous avons tout près de nous nos mouches du coche ou nos rats de ville. Une page de *Gil Blas* nous aide à mieux comprendre *le Corbeau et le Renard*. Ces rapprochements semblent tout simples, une fois trouvés; encore fallait-il avoir l'idée de les chercher. Ceux qui n'y ont jamais réfléchi s'imaginent que les sujets « simples et concrets » qu'affectionne M. Chanal, abondent dans les livres, et qu'il n'y a, comme on dit, que l'embarras de choisir. Rares, au contraire, sont les textes qu'on peut ainsi « transposer » sans effort; plus rares encore, s'il est possible, sont ceux qui offrent tout ensemble à des enfants un modèle littéraire accessible, et une leçon morale facilement intelligible. Tantôt l'auteur de la page extraite doit l'honneur de ce choix à la pureté de ses intentions plutôt qu'à l'originalité de son talent : il y a de ces auteurs de troisième et de quatrième ordre dans le recueil de M. Chanal, et j'y voudrais plus restreinte la part faite aux François de Neufchâteau, — pour caractériser cette catégorie d'écrivains par un nom, — ou plutôt je voudrais qu'on ne confiât à la mémoire des enfants que des choses belles et bonnes, et vraies, cela va sans dire, plus vraies que cette inexacte histoire du *Soulier de Corneille*, rimée par Th. Gautier. Tantôt ce sont des lettrés plutôt que des moralistes, et il faut les

corriger dans la forme ou les rectifier dans le fond : c'est ainsi que M. Chanal doit en user avec les vers sèchement ironiques de Sénecé, de Gresset, de Colin d'Harleville, de Pons de Verdun, de Désaugiers, de Pierre Dupont même : mais c'est un jeu périlleux peut-être de les citer, fût-ce pour les combattre, car sait-on si la page réfutée ne plaira pas plus que la réfutation?

Ces détails sont l'exception dans ce livre, et, si je les relève, c'est apparemment que le livre a sa valeur propre, que ces chicanes n'entament pas. Je persiste à croire, il est vrai, que M. Chanal n'a pas fait, que personne ne peut faire de la composition française « le plus commode des devoirs scolaires ». Il sera toujours un des plus difficiles, pour plus d'une raison qu'on me dispensera d'approfondir, mais qu'on devine sans peine, car elles tiennent à la nature même et de ce travail intellectuel et de l'intelligence enfantine. Il n'y a pas plus de méthode certaine pour apprendre à bien composer que pour apprendre à bien lire. Ce n'est pas une raison pour dédaigner les méthodes que des educateurs et des pédagogues éprouvés comme M. Chanal ont non pas imaginées *a priori*, mais déduites d'une observation patiente et pénétrante, et qui, rendant plus facile la tâche des maîtres et des élèves, assurent, dans la mesure où il peut être assuré, le succès de leur commun effort. Les uns et les autres feront un usage plus ou moins intelligent, plus ou moins fécond, des « corrigés » savamment gradués, des plans, des analyses, des commentaires, comparaisons, applications de tout genre, qui leur sont offerts avec une abondance sans diffusion. Mais il y a une chose qu'on peut dès à présent affirmer, c'est que la méthode vraiment nouvelle de M. Chanal est, dans son fond, d'une solidité que l'épreuve du temps n'ébranlera pas : elle simplifie, unifie, vivifie. De quoi se plaint l'instituteur? De manquer de temps, forcé qu'il est de se partager entre la récitation, la lecture, la composition. Aussi l'exercice de la récitation, souvent languissant et monotone, ne lui plaît-il guère; le temps qu'on y consacre, il serait tenté de le considérer comme du temps perdu. Il n'en va plus de même si la récitation se présente non plus comme un exercice isolé des autres, mais comme le point de départ nécessaire des autres exercices, si ces exercices, distincts en apparence, récitation, lecture, composition, se prêtent un mutuel secours, ou plutôt, dans leur diversité, n'en font qu'un. La récitation ne sera plus distincte de la lecture, si toute récitation devient sujet de lecture expliquée; la récitation et la lecture unies ne seront plus distinctes de la composition, si les sujets de composition française en émanent comme d'une source naturelle. Dès lors, loin d'être dédaignée, la récitation prendra une importance capitale, car l'enseignement français, littéraire et moral, en jaillira tout entier. Félix Hémon.

La Guerre de 1870, *simple récit*, par le général *Niox*; Paris, Delagrave, 1897. — Les effroyables événements de 1870 ont eu un tel

retentissement dans les âmes des contemporains, qu'il leur semblait que rien n'en pourrait jamais effacer le souvenir. Le bruit de cette guerre les poursuit et tinte encore à leurs oreilles, avec les leçons si saisissantes qu'elle a laissées aux générations futures. Aussi est-on parfois douloureusement surpris quand on s'aperçoit que ces événements sont à peine connus de la jeunesse actuelle, qu'ils lui apparaissent sous un jour indécis et brumeux, et comme s'ils ne regardaient plus guère le temps présent. Il y a eu tout à la fois dans l'Année terrible trop de gloire et d'humiliation, trop d'héroïsmes et de souffrances, trop d'enseignements de toute nature, pour que nous laissions dans l'ombre cette page de nos annales; elle vaut d'être mise sous les yeux des élèves de nos écoles à plus juste titre que les guerres de Louis XIV et de Napoléon; elle est encore assez vivante pour faire vibrer les cœurs généreux, comme un émouvant récit de famille, et elle a déjà assez de recul pour sortir des polémiques et entrer dans la solennité de l'histoire.

M. le général Niox vient de tenter l'entreprise; il a essayé de raconter ou plutôt de résumer pour les écoles la guerre de 1870; il ne se livre à aucune déclamation; il ne se perd pas dans des récriminations oiseuses ou dans des descriptions superflues; il laisse parler les choses; il suit les faits de guerre, jour par jour et place par place; il met en relief les grandes journées; il raconte avec une grande simplicité les batailles d'Alsace, celles de Lorraine, la marche sur Sedan, le blocus et la reddition de Metz. C'est la première partie de cette douloureuse épopée.

Puis vient la défense désespérée autant qu'admirable qui a sauvé du moins l'honneur. L'écrivain suit d'un œil attentif les faits et gestes de nos diverses armées en province: la première et la seconde armée de la Loire, avec des noms connus, ceux de Châteaudun, de Coulmiers, de Beaune-la-Rolande, du Mans; l'armée du Nord, avec les batailles de Pont-Noyelles, de Bapaume, de Saint-Quentin; l'armée de l'Est, l'armée des Vosges, c'est-à-dire les combats de Dijon, de Nuits, de Villersexel, de Salins, de la Cluse; le siège de Paris, si plein d'épisodes émouvants; les sièges des forteresses qui ont donné tant de mal à l'ennemi et si souvent tant d'espoir aux Français; puis la fin de la guerre et le traité.

Quelques illustrations, bien choisies, ajoutent à l'intérêt du volume; il est enrichi de douze cartes du théâtre de la guerre, qui permettent de suivre les principales opérations avec intelligence et exactitude.

« Ce récit, dit M. Niox, a été écrit pour les soldats; j'espère que les enfants, qui seront soldats un jour, auront intérêt à le lire. Il faut qu'ils sachent ce que nous avons souffert en 1870, et qu'ils s'efforcent d'en effacer le souvenir. »

En attendant de l'effacer, il faut l'entretenir, et ce livre paraît destiné à atteindre ce résultat. Le style est sobre, plutôt technique, et d'un vrai militaire; il s'en dégage néanmoins une impression profonde,

parfois poignante, bien propre à éclairer et à vivifier le patriotisme dans de jeunes cœurs. Les faits sont ici plus démonstratifs et plus éloquents que les paroles les plus enflammées. J. S.

La responsabilité civile des instituteurs; discours prononcé par M. Bernardbeig, substitut du procureur général, a l'audience solennelle de rentrée de la Cour d'appel de Limoges. — L'article 1384 du Code civil établit la responsabilité civile des instituteurs; il le fait d'une façon si dure que beaucoup l'estiment injuste : dans la presse, dans l'Université et au parlement, on en a demandé la réforme. Un très distingué magistrat de Limoges, M. Bernardbeig, substitut du procureur général, s'est lui aussi ému de la question; il en a fait le sujet d'un discours de rentrée de la Cour. Il est intéressant de le suivre dans l'examen auquel il se livre de ce grave problème, en jurisconsulte libéral non moins qu'en ami prudent et dévoué de l'enseignement public et des instituteurs.

Quels sont les défauts de l'article 1384 et quel remède convient-il d'y apporter?

Tout homme est responsable de sa faute, — l'instituteur comme tout le monde, il n'a jamais songé à le contester, — mais tant qu'il ne s'agit que de *son fait;* il n'est responsable ni du cas fortuit, ni de la force majeure : d'autre part, la faute ne se présumant pas, c'est au demandeur à établir qu'il y a eu chez le maître imprudence ou négligence. Telle est la responsabilité directe d'après les articles 1382 et 1383 du code civil.

L'article 1384 apparaît comme constituant une double dérogation au droit commun : il commence par établir que l'instituteur est non seulement responsable de ce qu'il fait, mais de ce que font les élèves qui lui sont confiés; le maître est assimilé au père de famille, et cela n'a rien de surprenant, car il le remplace vraiment tout le temps où les enfants sont dans l'école ou hors de l'école avec lui et sous sa surveillance : de là la responsabilité civile. Mais voici qui est plus grave : l'article 1384 ajoute : « La responsabilité ci-dessus a lieu à moins que les instituteurs ne prouvent qu'ils n'ont pu empêcher le fait qui donne lieu à cette responsabilité ». Ainsi, contrairement au principe fondamental qui veut que la preuve du dommage soit faite par celui qui en poursuit la réparation, c'est l'instituteur poursuivi qui doit prouver qu'il avait pris toutes les précautions possibles pour éviter l'accident. Mais combien cette preuve ne sera-t-elle pas difficile à fournir, et l'interprétation rigoureuse de ce texte de l'article 1384 ne va-t-elle pas faire de tout instituteur poursuivi un instituteur condamné? Un jugement du tribunal de la Seine, du 23 janvier 1892, ne déclarait-il pas un directeur d'école civilement responsable de la mort d'un de ses élèves, tout en proclamant « sa vigilance habituelle, son honorabilité reconnue, et *l'impossibilité où il paraît s'être trouvé d'empêcher les coups portés à la victime* ». Quel est le maître que de tels considérants

ne devaient effrayer? Remarquons avec le magistrat de Limoges que les magistrats de Paris n'avaient pas seulement interprété avec une excessive rigueur la lettre de la loi, mais que même ils l'avaient méconnue. La jurisprudence antérieure avait toujours appliqué l'article 1384 avec bienveillance, et la sévérité du tribunal de la Seine ne fut pas sanctionnée par la Cour d'appel, qui cassa le jugement. Auparavant et depuis, il n'y a condamnation que si le maître est dans l'impossibilité d'établir qu'il n'y a eu de sa part ni imprudence ni négligence. Ainsi en ont jugé le tribunal de la Seine en 1869, la Cour d'appel de Nancy (1889), le tribunal de Guéret et la Cour de Limoges (affaire de la Souterraine, 1893), et enfin, il y a quelques semaines, le tribunal de la Seine qui condamnait le proviseur d'un lycée de Paris à des dommages vis-à-vis du père d'un élève blessé, « attendu que la disposition des lieux *rendait indispensable une mesure de précaution*, etc. » (6 novembre 1896.)

N'y a-t-il donc rien à faire, et l'article 1384 appliqué par des magistrats bienveillants répond-il encore à la situation que pouvait avoir en vue le législateur du Code civil? M. Bernardbeig ne le pense pas; pour le soutenir il faudrait ne rien connaître de l'histoire de l'enseignement public dans notre siècle. Il n'est pas d'institution qui ait reçu plus de développement. « L'humble maison de garde du commencement du siècle, où quelques écoliers apprenaient péniblement à lire, a disparu, remplacée par ces nombreux et vastes locaux où des maîtres éprouvés prodiguent les bienfaits de l'instruction à plus de six millions d'enfants. » Des besoins nouveaux appellent une législation nouvelle. Les pères et mères ont de la peine à surveiller leurs fils, si imprévues sont leurs actions et si foudroyante la rapidité avec laquelle ils les exécutent; le maître aura soixante élèves dans sa classe, parfois davantage; comment pourra-t-il exercer une surveillance telle qu'il lui soit possible de prouver qu'il n'a été ni imprudent ni négligent? Il lui aura été souvent humainement impossible de prévenir ou d'empêcher, mais il n'aura ni prévenu ni empêché : c'est assez pour qu'il tombe sous le coup de l'article 1384. Ajoutez à ceci le fait de l'obligation : le maître est forcé « de subir, sans sélection, l'introduction dans sa classe de détestables éléments. Avant que l'enfant vicieux ou moralement abandonné ait été amendé ou exclu, que de mal n'a-t-il pas eu le temps d'accomplir?... L'entrée de ces enfants est un fléau, et le mal est partout. » Aux enfants vicieux joignez les enfants faibles d'esprit, et vous n'admettrez plus entièrement l'assimilation, faite par le Code civil, de l'instituteur et du père de famille : celui-ci n'a qu'un petit nombre d'enfants, et il les envoie la plus grande partie du jour chez l'instituteur. Quant au maître, il est obligé d'étudier pour enseigner un programme de plus en plus chargé; en outre, il est astreint à la surveillance de récréations mouvementées et d'exercices de gymnastique, qui viennent multiplier les causes d'accident. « L'accident arrivé, l'instituteur est en butte aux réclamations et aux exigences exagérées

des parents : *le voilà obligé de se défendre peut-être contre le chantage.* » Gagne-t-il son procès? il n'y en a pas moins eu pour lui préjudice moral, absurde mais toujours réel, et parfois préjudice matériel considérable lorsque le défendeur est insolvable. Ce procès, il a d'ailleurs bien des chances de le perdre, tant il est difficile et parfois impossible de faire tomber « la présomption de faute qui pèse sur lui », et tant il est facile, au contraire, au premier venu d'inquiéter le maître sans motif légitime dans l'unique but de le « faire chanter ».

Il y a donc quelque chose à faire; mais quoi? M. Bernardbeig veut trouver « un système s'harmonisant avec la nouvelle législation, tenant compte de la sécurité de l'enfant, des droits des parents, assurant aux maîtres diligents, à tous les degrés de l'échelle, la justice et par-dessus tout la tranquillité ». Parmi les projets de réforme déposés devant le Parlement, en est-il un qui remplisse ces multiples conditions? Passons-les rapidement en revue :

1° Le projet de MM. Lavy, Carnaud et Mirman supprime purement et simplement l'article 1384. L'Etat est civilement responsable à la place des instituteurs publics, mais d'eux seuls. Cette réforme, pour simple qu'elle soit, ne paraît pas heureuse. D'abord, il ne faut pas supprimer l'article 1384; l'intérêt des enfants, dont il est l'un des protecteurs, s'y oppose non moins que la dignité des instituteurs; la loi qui oblige le père à envoyer ses enfants en classe doit lui assurer que l'école sera le prolongement de la famille. En second lieu, il faut laisser sur un pied parfait d'égalité écoles privées et écoles publiques; enlever à celles-ci la responsabilité civile pour la laisser exclusivement à celles-là, ce serait frapper d'une irrémédiable déchéance l'enseignement même dont on se serait fait le défenseur maladroit.

2° Si le projet de M. Hubbard, qui maintient l'article 1384, mais qui dispense les maîtres publics et eux seuls du fardeau de la preuve, échappe à la première des objections précédentes, il ne trouve pas grâce devant la seconde. Tout instituteur, d'où qu'il vienne, doit être soumis à la même obligation de veiller à la sécurité des enfants.

3° Dès lors, le projet de M. Malzac apparaît comme le plus satisfaisant; il maintient la responsabilité civile, mais apporte quatre nouvelles mesures :

a) La dérogation au droit commun en matière de preuve est supprimée pour l'instituteur, délivré de la présomption de faute qui pèse sur lui; ainsi, plus de menaces de condamnations injustes, plus de procès téméraires, plus de tentatives de chantage.

b) Un système de constatation rapide et pratique des accidents et dommages causés par les élèves empêcherait les réclamations ou plutôt les spéculations tardives des parents, garantirait d'autre part la sécurité des enfants et l'intérêt des tiers en fixant immédiatement la nature et les causes de l'accident.

c) Un règlement administratif fixerait le nombre des heures pendant lesquelles les élèves sont sous la surveillance du maître; en

dehors de cette période les dommages engageraient le père et non l'instituteur, si ce dernier s'est conformé aux prescriptions de ses chefs;

d) Enfin une caisse d'assurance, à laquelle les maîtres verseraient une prime régulière, serait chargée de payer les dommages auxquels l'instituteur pourrait être condamné.

M. Bernardbeig accepte les trois premières des mesures que nous venons d'énumérer, mais repousse la quatrième. Cette dernière innovation, dit-il, ne saurait avoir que de mauvais résultats; elle encouragerait la négligence du maître et pousserait des parents trop avides « à spéculer sur la mort ou la maladie de leurs enfants ».

L'instituteur resterait donc responsable et devra seul et personnellement supporter les conséquences de sa faute; substituer la responsabilité civile de l'Etat à la sienne, ce serait multiplier les procès, en éveillant, « à l'occasion du moindre accident, les convoitises des mauvais plaideurs que les maigres revenus de l'instituteur n'auraient pas tentés ».

L'instituteur, s'il est condamné dans les conditions nouvelles établies par les trois premières parties du projet Malzac, paiera. Mais il n'y a pas de ruineux que les procès que l'on perd; ceux que l'on gagne coûtent fort cher; que fera l'instituteur, avec son petit traitement, si son adversaire est un insolvable? M. Bernardbeig demande, au nom de la justice et de l'humanité, qu'un crédit soit inscrit au budget « pour indemnités à allouer aux instituteurs à l'occasion des procès qu'ils auraient à supporter, à raison des responsabilités de l'article 1384, lorsqu'aucune faute personnelle, même de surveillance, n'ayant été relevée contre eux, le jugement leur serait favorable ».

Telle est la solution proposée par M. Bernardbeig; quelques-uns pourront la trouver trop modérée, d'autres trop hardie; ce que ni les uns ni les autres ne sauraient contester, c'est le souci manifeste qu'a l'auteur de sauvegarder les divers intérêts opposés dans cette question complexe; il semble que, grâce à sa science juridique et à sa sympathie éclairée pour l'enseignement public, il y soit arrivé. Dans tous les cas, la question est posée, les discussions récentes ont mis bien des parents au courant de droits qu'ils ignoraient auparavant; les instituteurs vont se trouver en butte à des réclamations auxquelles la passion politique saura toujours trouver un fondement. Trop de gens savent maintenant combien est dure la responsabilité civile des instituteurs; elle va s'en trouver aggravée; il faut donc non la supprimer, mais l'adoucir.

T. S.



CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Circulaire du 11 novembre 1896 relative a l'enseignement dans les cours d'adultes. — A la date du 11 novembre, M. le ministre a adressé aux recteurs une importante circulaire relative aux cours d'adultes. Après avoir rappelé et constaté les résultats déjà satisfaisants qui ont été obtenus grâce aux concours des instituteurs et tous les fonctionnaires de l'Université, M. le ministre ajoute :

« Il importe, Monsieur le recteur, que ce mouvement s'accentue encore, que les cours d'adultes, les conférences populaires, les patronages scolaires, se multiplient sur tous les points du pays. Pour atteindre ce but, votre concours me sera particulièrement précieux. Nul n'est mieux placé que vous pour encourager le zèle non seulement des inspecteurs d'académie, qui ont déjà prouvé combien ils étaient disposés à agir dans ce sens, mais aussi des professeurs des universités, des professeurs et des répétiteurs des lycées, des collèges, des professeurs des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Tous ceux qui enseignent au nom de l'Etat travaillent à une même œuvre et doivent se sentir étroitement unis : ils ne sauraient trouver une meilleure occasion de prouver qu'ils ont conscience de leur solidarité. J'ajouterai que les étudiants de nos universités, qui se sont souvent préoccupés de contribuer aux œuvres d'union démocratique, pourraient montrer ici qu'ils ont à cœur de se rendre utiles à ceux à qui la vie plus dure n'a point permis de compléter leur instruction. C'est un devoir moral qu'il sera bon de leur signaler et qu'ils sauront comprendre.

D'autre part, dans les écoles normales placées sous votre surveillance, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses doivent être préparés à cette tâche que les instituteurs et les institutrices en fonctions ont si vaillamment acceptée. Le cours d'adultes ne doit pas être la répétition de l'école élémentaire; le maître s'y adresse à des enfants déjà mieux formés, il peut leur parler un autre langage, faire plus souvent appel à leur raisonnement. Les directeurs et les professeurs de nos écoles normales devront donc se préoccuper de la pédagogie du cours d'adultes, et je vous serais obligé, au cours de vos inspections, de vous en entretenir avec eux. Dans les écoles normales d'institutrices, cette préparation peut prendre un caractère différent. Une directrice a eu l'heureuse idée d'organiser à l'école même un patronage d'ouvrières et d'apprenties, d'adjoindre à des cours très simples de petites réunions où on lit, où on chante tout en travaillant à des ouvrages de couture; elle a cherché en même temps à se mettre en rapport indi-

viduellement avec les ouvrières et les apprenties qui avaient répondu à son appel, à devenir pour elles une confidente et une conseillère. Elle a associé à son œuvre les élèves-maîtresses qui, devenues institutrices, se trouveront ainsi préparées à suivre son exemple et à exercer autour d'elles une action morale et sociale. L'initiative m'a paru excellente et je crois devoir vous la signaler.

A côté des cours, les conférences constituent en quelque sorte une distraction instructive dans le sens le plus élevé du mot, et c'est ici que le concours des professeurs des facultés, des professeurs et des répétiteurs des lycées, des collèges, des étudiants, etc., peut être particulièrement utile. Les sujets possibles sont trop nombreux pour que j'essaie de les énumérer, même sommairement et par catégories. Les conférenciers ne doivent avoir d'autre préoccupation que de les choisir de façon à contribuer réellement à l'instruction et à l'éducation de leur auditoire. Ils peuvent d'ailleurs s'adresser non seulement aux adolescents, mais aux hommes faits, et, à ce point de vue, les conférences du dimanche méritent d'être particulièrement recommandées. Il est facile de les transformer en de véritables petites fêtes de l'esprit, de saisir cette occasion pour attirer l'attention des habitants d'une commune sur l'œuvre scolaire et sur les œuvres auxiliaires de l'école : déjà des conférences de ce genre ont été le point de départ de l'organisation de patronages scolaires. Dans la plupart des cas, la conférence gagne à être accompagnée de projections. L'année dernière, plusieurs sociétés privées, notamment la Société d'enseignement par l'aspect et la Société des conférences populaires, ont généreusement mis à la disposition des conférenciers leurs collections de projections. Cette année, ces sociétés ont bien voulu offrir le dépôt de ces collections au Musée pédagogique, et l'Administration des Postes a consenti à ce que les envois soient expédiés et retournés en franchise.

Quant aux séances de lecture du soir, l'expérience de l'année dernière a montré combien pouvait présenter d'attrait la lecture de pages de nos grands écrivains, lues avec accent et sobrement commentées. Dans le choix de ces lectures, il convient de faire une très large part aux œuvres modernes et aux œuvres d'imagination. Je sais des séances de ce genre où la lecture d'une belle pièce de V. Hugo. d'un conte patriotique d'A. Daudet, d'une page enflammée de Michelet ont déterminé chez les auditeurs une émotion morale profonde. »

AVIS RELATIF AU PRÊT DE CLICHÉS PHOTOGRAPHIQUES POUR PROJECTIONS. — La Société havraise de l'enseignement par l'aspect et la Société nationale des conférences populaires ont fait don à l'État de leurs collections de clichés photographiques pour projections destinés à l'enseignement des adultes.

Un service de prêt est organisé au Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, 41, à Paris, en vue de mettre lesdites collections à la disposition des personnes visées par le décret du 3 février 1896 qui en feront la demande. (Recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, instituteurs et institutrices publics.)

Les objets prêtés pourront être renvoyés en franchise postale, pourvu qu'ils soient réunis en paquets ne dépassant pas chacun le poids

de 5 kilogrammes. Ces paquets porteront l'adresse suivante : *M. le Ministre de l'Instruction publique, Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, 41, à Paris.*

Sur la suscription, on devra, en outre, insérer la mention suivante : *Clichés photographiques pour projections.*

Les demandes de prêt devront être adressées à M. le directeur du Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, 41, à Paris.

AVIS RELATIF AUX APPAREILS A PROJECTIONS LUMINEUSES POUVANT SERVIR A L'ENSEIGNEMENT DANS LES COURS D'ADULTES ET LES CONFÉRENCES POPULAIRES. — Afin de faciliter aux communes ou aux sociétés d'enseignement populaire l'acquisition de lanternes pour projections lumineuses pouvant servir à l'enseignement dans les conférences et les cours d'adultes, le ministre de l'instruction publique a nommé une commission chargée d'examiner et de désigner les appareils qui présenteraient les conditions les plus avantageuses d'exécution et de prix.

Cette commission a décidé, dans sa première séance du 27 octobre dernier, que les modèles de lanternes qu'elle aurait adoptés devraient rester en dépôt au Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac.

Les constructeurs qui voudraient soumettre leurs appareils à cet examen sont invités à déposer au Musée pédagogique un exemplaire de leurs lanternes pour projections lumineuses. Ces lanternes doivent remplir les conditions suivantes, savoir : ne présenter aucun danger quant au mode d'éclairage; fournir un champ d'éclairement de 2 mètres de diamètre; être construites pour une distance de 3 mètres ou de 5 mètres.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION PRIMAIRE ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES. — La session ordinaire de l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (aspirants et aspirantes) s'ouvrira le lundi 15 février 1897.

PRIX BIENNAL PAPE-CARPANTIER. — Sur l'avis du comité des inspectrices générales des écoles maternelles, le prix biennal Pape-Carpantier a été attribué pour les années 1895-1896 à Mlle Gadpaille, directrice d'école maternelle à Nantes.

RÉUNION DE LA SOCIÉTÉ POUR LA PROPAGATION DES LANGUES ÉTRANGÈRES. — Dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne a eu lieu, le 15 novembre dernier, sous la présidence de M. Siegfried, député, assisté de M. Emile Levasseur, professeur au Collège de France, la cinquième assemblée générale de la Société pour la propagation des langues étrangères en France.

Après le rapport de M. Rauber, qui constate que la Société, fondée

en 1891, compte aujourd'hui 1,630 membres, et après une conférence sur l'importance des langues méridionales faite par M. Charles Dejob, maître de conférences à la Sorbonne, on a procédé à la distribution des bourses de voyage et des récompenses aux élèves.

CIRCULAIRE DE M. L'INSPECTEUR D'ACADÉMIE DES BOUCHES-DU-RHONE RELATIVE AUX COURS D'ADULTES. — M. l'inspecteur d'académie des Bouches-du-Rhône a adressé récemment un circulaire aux inspecteurs primaires pour les inviter à porter particulièrement leur attention sur l'œuvre des cours d'adultes et des conférences populaires.

« Je vous saurai gré, écrit l'inspecteur d'académie, de me tenir au courant, aussi souvent que vous le jugerez convenable, de la situation des cours d'adultes et des conférences populaires dans votre circonscription et de me signaler les maîtres et les maîtresses qui auront fait preuve de bonne volonté et obtenu des résultats.

Ces renseignements seront consignés au dossier de chaque maître et de chaque maîtresse intéressés et constitueront des titres sérieux soit pour une promotion de classe, soit pour l'obtention d'une récompense ou d'une distinction honorifique. »

FÊTE DU PATRONAGE DE LA JEUNESSE DE MONT-DE-MARSAN. — Le Patronage de la Jeunesse, institué récemment à Mont-de-Marsan, a donné sa fête annuelle sous la présidence de M. le recteur de Bordeaux.

M. le recteur a adressé à ce sujet la lettre suivante à M. l'inspecteur d'académie des Landes :

« Monsieur l'inspecteur,

La fête organisée en l'honneur du Patronage de la Jeunesse a fort bien réussi; l'affluence des spectateurs, la bonne tenue et la gaieté des enfants, l'habileté des artistes, chanteurs, musiciens, gymnastes et acteurs, qui ont prêté leur concours au comité, tout a contribué au succès. Je sais combien d'efforts coûtent ces fêtes, et je vous prie de transmettre mes félicitations et mes remerciements à tous ceux qui ont bien voulu prêter leur concours soit parmi les fonctionnaires de l'enseignement, soit en dehors de l'Université. Le nombre est si considérable que je craindrais d'oublier quelqu'un : tous ceux qui ont donné leur concours à cette œuvre bienfaisante ont droit à notre gratitude. J'espère que l'entreprise si bien commencée cette année fera de nouveaux progrès l'année prochaine, et que chacun se piquera d'honneur pour obtenir des résultats encore plus remarquables ou, tout au moins, pour maintenir ceux qui ont été acquis au prix de tant de zèle et de persévérance. »

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XXIX DE LA NOUVELLE SÉRIE

La Presse et les Livres.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Avis relatif au prêt de clichés photographiques pour projections, p. 674. - Avis relatif aux appareils à projections lumineuses pouvant servir à l'enseignement dans les cours d'adultes et les conférences populaires, p. 675. — Examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (session de février 1897), p. 675. — Prix biennal Pape-Carpantier pour 1895-1896, p. 675. — Réunion de la Société pour la propagation des langues étrangères, p. 675. — Circulaire de l'inspecteur d'académie des Bouches-du-Rhône relative aux cours d'adultes, p. 676. — Fête du Patronage de la jeunesse de Mont-de-Marsan, p. 676.

REVUE DES BULLETINS DÉPARTEMENTAUX. — La composition française et le langage parlé (*Bulletin du Loiret*), p. 483.

Courrier de l'Extérieur.

ALLEMAGNE. — Élaboration d'un nouveau projet de loi sur les traitements des instituteurs en Prusse, p. 575.

ANGLETERRE. — La lutte sur la question des écoles volontaires : déclaration de M. Balfour, projets des partisans de l'Eglise anglicane, article de sir John Gorst, p. 575. — Mémoire de M. Jackmann, « La vérité sur les dépenses du *School Board* de Londres », p. 576. — Le livre de M. Williams, *Made in Germany*; réflexions de M. Stead, p. 577.

BELGIQUE. — Congrès de la Fédération générale des instituteurs belges à Liège, 6-9 septembre, p. 577.

GUATEMALA. — Statistique scolaire, p. 578.

HONDURAS. — Rapport sur l'instruction publique en 1895, p. 579.

SUISSE. — Le Congrès scolaire suisse à Genève, 13-15 juillet, p. 579.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 21526-12-96. — (Encre Lorilleux).

viduellement avec les ouvrières et les apprenties qui avaient répondu à son appel, à devenir pour elles une confidente et une conseillère. Elle a associé à son œuvre les élèves-maîtresses qui, devenues institutrices, se trouveront ainsi préparées à suivre son exemple et à exercer autour d'elles une action morale et sociale. L'initiative m'a paru excellente et je crois devoir vous la signaler.

A côté des cours, les conférences constituent en quelque sorte une distraction instructive dans le sens le plus élevé du mot, et c'est ici que le concours des professeurs des facultés, des professeurs et des répétiteurs des lycées, des collèges, des étudiants, etc., peut être particulièrement utile. Les sujets possibles sont trop nombreux pour que j'essaie de les énumérer, même sommairement et par catégories. Les conférenciers ne doivent avoir d'autre préoccupation que de les choisir de façon à contribuer réellement à l'instruction et à l'éducation de leur auditoire. Ils peuvent d'ailleurs s'adresser non seulement aux adolescents, mais aux hommes faits, et, à ce point de vue, les conférences du dimanche méritent d'être particulièrement recommandées. Il est facile de les transformer en de véritables petites fêtes de l'esprit, de saisir cette occasion pour attirer l'attention des habitants d'une commune sur l'œuvre scolaire et sur les œuvres auxiliaires de l'école : déjà des conférences de ce genre ont été le point de départ de l'organisation de patronages scolaires. Dans la plupart des cas, la conférence gagne à être accompagnée de projections. L'année dernière, plusieurs sociétés privées, notamment la Société d'enseignement par l'aspect et la Société des conférences populaires, ont généreusement mis à la disposition des conférenciers leurs collections de projections. Cette année, ces sociétés ont bien voulu offrir le dépôt de ces collections au Musée pédagogique, et l'Administration des Postes a consenti à ce que les envois soient expédiés et retournés en franchise.

Quant aux séances de lecture du soir, l'expérience de l'année dernière a montré combien pouvait présenter d'attrait la lecture de pages de nos grands écrivains, lues avec accent et sobrement commentées. Dans le choix de ces lectures, il convient de faire une très large part aux œuvres modernes et aux œuvres d'imagination. Je sais des séances de ce genre où la lecture d'une belle pièce de V. Hugo, d'un conte patriotique d'A. Daudet, d'une page enflammée de Michelet ont déterminé chez les auditeurs une émotion morale profonde. »

AVIS RELATIF AU PRÊT DE CLICHÉS PHOTOGRAPHIQUES POUR PROJECTIONS. — La Société havraise de l'enseignement par l'aspect et la Société nationale des conférences populaires ont fait don à l'État de leurs collections de clichés photographiques pour projections destinés à l'enseignement des adultes.

Un service de prêt est organisé au Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, 41, à Paris, en vue de mettre lesdites collections à la disposition des personnes visées par le décret du 3 février 1896 qui en feront la demande. (Recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, instituteurs et institutrices publics.)

Les objets prêtés pourront être renvoyés en franchise postale, pourvu qu'ils soient réunis en paquets ne dépassant pas chacun le poids

de 5 kilogrammes. Ces paquets porteront l'adresse suivante : *M. le Ministre de l'Instruction publique, Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, 41, à Paris.*

Sur la suscription, on devra, en outre, insérer la mention suivante : *Clichés photographiques pour projections.*

Les demandes de prêt devront être adressées à M. le directeur du Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, 41, à Paris.

AVIS RELATIF AUX APPAREILS A PROJECTIONS LUMINEUSES POUVANT SERVIR A L'ENSEIGNEMENT DANS LES COURS D'ADULTES ET LES CONFÉRENCES POPULAIRES. — Afin de faciliter aux communes ou aux sociétés d'enseignement populaire l'acquisition de lanternes pour projections lumineuses pouvant servir à l'enseignement dans les conférences et les cours d'adultes, le ministre de l'instruction publique a nommé une commission chargée d'examiner et de désigner les appareils qui présenteraient les conditions les plus avantageuses d'exécution et de prix.

Cette commission a décidé, dans sa première séance du 27 octobre dernier, que les modèles de lanternes qu'elle aurait adoptés devraient rester en dépôt au Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac.

Les constructeurs qui voudraient soumettre leurs appareils à cet examen sont invités à déposer au Musée pédagogique un exemplaire de leurs lanternes pour projections lumineuses. Ces lanternes doivent remplir les conditions suivantes, savoir : ne présenter aucun danger quant au mode d'éclairage; fournir un champ d'éclairement de 2 mètres de diamètre; être construites pour une distance de 3 mètres ou de 5 mètres.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION PRIMAIRE ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES. — La session ordinaire de l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (aspirants et aspirantes) s'ouvrira le lundi 15 février 1897.

PRIX BIENNAL PAPE-CARPANTIER. — Sur l'avis du comité des inspectrices générales des écoles maternelles, le prix biennal Pape-Carpantier a été attribué pour les années 1895-1896 à Mlle Gadpaille, directrice d'école maternelle à Nantes.

RÉUNION DE LA SOCIÉTÉ POUR LA PROPAGATION DES LANGUES ÉTRANGÈRES. — Dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne a eu lieu, le 15 novembre dernier, sous la présidence de M. Siegfried, député, assisté de M. Emile Levasseur, professeur au Collège de France, la cinquième assemblée générale de la Société pour la propagation des langues étrangères en France.

Après le rapport de M. Rauber, qui constate que la Société, fondée

en 1891, compte aujourd'hui 1,650 membres, et après une conférence sur l'importance des langues méridionales faite par M. Charles Dejob, maître de conférences à la Sorbonne, on a procédé à la distribution des bourses de voyage et des récompenses aux élèves.

CIRCULAIRE DE M. L'INSPECTEUR D'ACADÉMIE DES BOUCHES-DU-RHONE RELATIVE AUX COURS D'ADULTES. — M. l'inspecteur d'académie des Bouches-du-Rhône a adressé récemment un circulaire aux inspecteurs primaires pour les inviter à porter particulièrement leur attention sur l'œuvre des cours d'adultes et des conférences populaires.

« Je vous saurai gré, écrit l'inspecteur d'académie, de me tenir au courant, aussi souvent que vous le jugerez convenable, de la situation des cours d'adultes et des conférences populaires dans votre circonscription et de me signaler les maîtres et les maîtresses qui auront fait preuve de bonne volonté et obtenu des résultats.

Ces renseignements seront consignés au dossier de chaque maître et de chaque maîtresse intéressés et constitueront des titres sérieux soit pour une promotion de classe, soit pour l'obtention d'une récompense ou d'une distinction honorifique. »

FÊTE DU PATRONAGE DE LA JEUNESSE DE MONT-DE-MARSAN. — Le Patronage de la Jeunesse, institué récemment à Mont-de-Marsan, a donné sa fête annuelle sous la présidence de M. le recteur de Bordeaux.

M. le recteur a adressé à ce sujet la lettre suivante à M. l'inspecteur d'académie des Landes :

« Monsieur l'inspecteur,

La fête organisée en l'honneur du Patronage de la Jeunesse a fort bien réussi; l'affluence des spectateurs, la bonne tenue et la gaieté des enfants, l'habileté des artistes, chanteurs, musiciens, gymnastes et acteurs, qui ont prêté leur concours au comité, tout a contribué au succès. Je sais combien d'efforts coûtent ces fêtes, et je vous prie de transmettre mes félicitations et mes remerciements à tous ceux qui ont bien voulu prêter leur concours soit parmi les fonctionnaires de l'enseignement, soit en dehors de l'Université. Le nombre est si considérable que je craindrais d'oublier quelqu'un : tous ceux qui ont donné leur concours à cette œuvre bienfaisante ont droit à notre gratitude. J'espère que l'entreprise si bien commencée cette année fera de nouveaux progrès l'année prochaine, et que chacun se piquera d'honneur pour obtenir des résultats encore plus remarquables ou, tout au moins, pour maintenir ceux qui ont été acquis au prix de tant de zèle et de persévérance. »

TABLE DES MATIÈRES

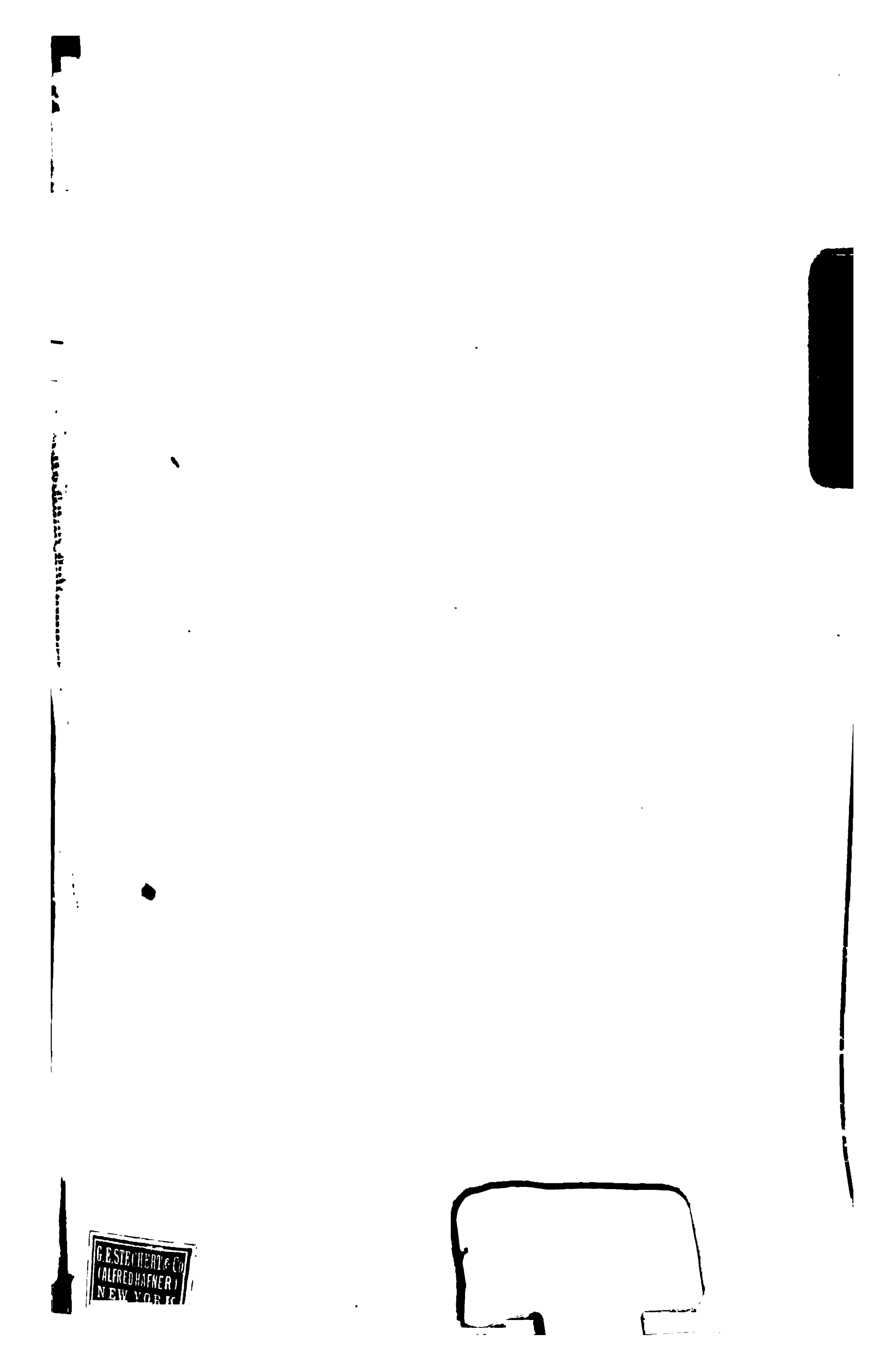
DU TOME XXIX DE LA NOUVELLE SÉRIE

La Presse et les Livres.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 21526-12-96. — (Encre Lorilleux).


G.E.STECHERT & Co
(ALFRED HAFNER)
NEW YORK

